

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 51



Emma Fawcett

**Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung
am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte
und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum
Nürnberg – Eine Programmanalyse**

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/
Lebenslanges Lernen“
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2016

Angaben zur Autorin

Fawcett, Emma M. A., M. A.

Lehrkraft für besondere Aufgaben; Humboldt-Universität zu Berlin,
Sprach- und literaturwissenschaftliche Fakultät, Institut für Anglistik
und Amerikanistik

Arbeitsschwerpunkte: inklusive Bildung, Zielgruppen und Diversität,
englische Sprachpraxis

e-Mail: emma.fawcett@hu-berlin.de

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Prof. Dr. Aiga von Hippel
Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin
Tel.: (030) 2093 4136
Fax: (030) 2093 4175
Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin
Technische Abteilung
Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 51



Emma Fawcett

**Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung
am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte
und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum
Nürnberg – Eine Programmanalyse**

Berlin 2016

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung	7
2. Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung ...	8
2.1 Adressaten-, Zielgruppen und Teilnehmerforschung	8
2.2 Zielgruppen und Erwachsenenbildungsbeteiligung	9
2.3 Zielgruppenorientierung in der Praxis	11
2.4 Verschiedene Formen der Zielgruppenorientierung: Überblick nach Schiersmann	12
2.5 Der heutige Stand	15
3. ‚Menschen mit Behinderungen‘ als Zielgruppe der Er- wachsenenbildung	15
3.1 Behindert sein und behindert werden	15
3.2 Erwachsenenbildungsteilnahme von Menschen mit Behinderun- gen	16
3.3 Geschichtliche Hintergründe	17
3.4 1970er Jahre: Begründungslinien Emanzipation und Integration	18
3.5 1980er Jahre: Erwachsenenbildung als Aufgabe der Behinder- tenhilfe	21
3.6 1990er Jahre: Abflauendes Engagement der Erwachsenenbil- dungseinrichtungen	21
3.7 2000er Jahre: Supranationale Entwicklungen I – ein veränder- tes Behinderungsbild	23
3.8 2010er Jahre: Supranationale Entwicklungen II – Die UN-Behin- dertenrechtskonvention (UN-BRK) und der Paradigmenwechsel hin zu ‚Inklusion‘	24
3.9 Zwischenfazit	26
4. Analyse des Programms „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg	26
4.1 Der Fachbereich	26
4.2 Das Gegenstand ‚Programm‘	28
4.3 Möglichkeiten der Programmanalyse	29
4.4 Methode der Programmanalyse	31

4.5	Forschungsdesign	31
5.	Ergebnisse	35
5.1	Überblick der Kategorien	35
5.2	Themenbereiche	36
5.3	Diskussion der einzelnen Kategorien	37
5.4	Schlussfolgerungen	53
5.4.1	Kursort als Ausdruck von Zielgruppenorientierung	54
5.4.2	Sich verwandelnde (An)Sprache	56
5.4.3	Ausblick	58
6.	Literatur	59
7.	Anhang	68
Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report		77

1. Einleitung

Spätestens seit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Kurz: UN-Behindertenrechtskonvention – UN-BRK) in Deutschland im Jahre 2009 sind Institutionen der Erwachsenenbildung in der Pflicht, ihre Angebote für einen Personenkreis zugänglich zu machen, der bisher in ihren Angeboten deutlich unterrepräsentiert war. Aus diesem Grund wächst das wissenschaftliche Interesse an ‚Menschen mit Behinderungen‘ als konstruierte Zielgruppe. Erwachsenenbildungsanbieter suchen nun nach praktischen Möglichkeiten, Barrieren zur Teilnahme abzubauen. Dabei ist die Orientierung an den Bedürfnissen bestimmter Gruppen nicht neu. In der Tat ist eine solche Orientierung eng mit der Entstehung und Entwicklung der organisierten Erwachsenenbildung verbunden und ist seit Jahrzehnten eine bewährte Strategie in der Kontaktaufnahme zu Adressat/innen. Demgegenüber wurde das spezifische Thema ‚Menschen mit Behinderungen‘ als Zielgruppe in der allgemeinen Erwachsenenbildung bis zuletzt stiefkindlich behandelt. Ziel der vorliegenden Arbeit ist daher, Aufmerksamkeit auf eine Volkshochschule – das Bildungszentrum Nürnberg – zu richten, die seit den 1970er Jahren als leitende Institution in diesem Bereich gilt und die Aktivitäten dieser Institution im Kontext der breiteren erwachsenenpädagogischen Diskussion um Zielgruppenorientierung zu betrachten.

Als leitendes Erkenntnisinteresse dient die Frage, wie sich die Arbeit des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ zwischen 1974 und 2015 entwickelte. Konkret soll herausgearbeitet werden, welche Zielgruppen auf welche Weise und mit welchen Themen und Lernorten angesprochen werden. Dies erfolgt anhand einer exemplarischen Programmanalyse, die inhaltsanalytisch ausgewertet wird und zehn Programmhefte über einen Zeitraum von 40 Jahren umfasst. Das Programm und die darin enthaltenen Kursbeschreibungen bilden eine Schnittstelle zwischen Institution und potenziell Teilnehmenden und sind insofern als Forschungsgegenstand geeignet, wenn es darum geht, die Kontaktbeziehung zwischen diesen Akteuren zu untersuchen. Die durch die Programmanalyse gewonnenen Erkenntnisse sollten einen empirischen Beitrag zu heutigen Diskursen über Erwachsenenbildung und Menschen mit Behinderungen leisten – Diskurse, die sonst allzu oft normativ und emotional aufgeladen sind.

Im ersten Teil der Arbeit werden bisherige Forschungsbefunde und Diskursstränge zu den Themen Zielgruppenorientierung (Kap. 2) und ‚Menschen mit Behinderungen‘ als Zielgruppe (Kap. 3) aufgearbeitet. Es folgt einer Darstellung des zu untersuchenden Fachbereichs und des methodischen Vorgehens (Kap. 4). Die Ergebnisse (Kap. 5) erlauben einen detaillierten Blick auf Entwicklungen in der Zielgruppenansprache.

Es wird deutlich, dass die grundlegende Orientierung an Menschen mit Behinderungen zwar konstant bleibt, die Art der Ansprache sich aber im Laufe der Zeit verwandelt.

Sowohl quantitative Verschiebungen in der Gewichtung des Programms als auch qualitative, z.B. sprachlich-diskursive Aspekte ermöglichen Rückschlüsse auf die Begründungen, die hinter der institutionellen Definition von Zielgruppen stehen.

2. Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung

2.1 Adressaten-, Zielgruppen und Teilnehmerforschung

Kennzeichnend für die institutionalisierte Erwachsenenbildung ist das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme. Um passende Programme und Angebote zu gestalten und diese potenziellen Teilnehmenden näher zu bringen, bedarf es Erkenntnisse darüber, was für Bildungsinteressen und Bildungsbedürfnisse und welche Lernmotive, Lernbarrieren und Erwartungen vorhanden sind (vgl. von Hippel/Tippelt 2010, S. 801). Die Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnehmerforschung liefert Erkenntnisse, die einen differenzierteren Blick auf Erwachsene als (potenziell) Lernende ermöglicht (vgl. von Hippel/Tippelt 2010, S. 801). Dabei ist folgende begriffliche Trennung üblich: Bei *Adressat/innen* handelt es sich um „diejenigen Personen, die Erwachsenenbildung erreichen soll“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 99) – im Prinzip jeder Mensch, der das schulpflichtige Alter überschritten hat – während *Teilnehmende* „diejenigen [sind], die zu einem Angebot gekommen sind“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 99). Eine *Zielgruppe* ist eine Gruppe von Adressat/innen, die anhand bestimmter sozialstruktureller Merkmale zusammengefasst wurde. (vgl. ebd; Lindemann/Tippelt 2015, S. 57). Im Gegensatz zur Definition von Adressat/innen und Teilnehmer/innen ist die Definition von Zielgruppen ein „Konstrukt“ (Siebert 2012, S. 115), welches der Zuschreibung bestimmter Charakteristika durch Dritte entspringt. Über dieses Konstrukt hinaus lässt sich wenig über die tatsächliche Zusammensetzung der Gruppen und über die Individuen aussagen, die den Gruppen zugeschrieben werden (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 108).

Die Anfänge der Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnehmerforschung werden im Kontext des aufklärerischen Ideals von „Bildung für alle“ (vgl. Lindemann/Tippelt 2015, S. 58) diskutiert. Als „ideengeschichtlicher und forschungspraktischer Wendepunkt“ (Reich-Claassen 2015, S. 77) Richtung Adressaten- und Zielgruppenforschung ist die Erstellung von Hörerstatistiken während der Universitätsausdehnungsbewegung zu betrachten. Diese leitete eine Fokussierung auf die Erforschung der Adressatenseite statt nur auf sachliche Inhalte ein (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 77). Überdies wurde sie in den Praxen der neu entstehenden Erwachsenenbildungsinstitutionen am Anfang des 20. Jahrhunderts weiterentwickelt, indem soziodemographische Charakteristika herangezogen wurden, um die Teilnehmerschaft näher zu beschreiben (vgl. von Hippel/Tippelt 2010, S. 803). Auf eine ähnliche Weise leitete die „realistische Wende“ der 1960er und 1970er Jahre eine Zuwendung zu den konkreten Bildungsbedürfnissen Erwachsener ein (vgl. Meilhammer 2010). In dieser hoch politisierten Zeit und vor dem Hintergrund z.B. der Göttinger Studie (Strzelewicz et al. 1966), welche Weiterbildungsinteressen, -motive und -barrieren in Verbindung mit Schichtzugehörigkeit brachte, wurde „das Problem der Gewinnung breiterer Bevölkerungsschichten“ (Meilhammer

2010) in den Vordergrund gerückt. Damit ging eine bis heute andauernde Fokussierung auf bestimmte Gruppen einher, die traditionell nicht an Angeboten der Erwachsenenbildung teilnahmen bzw. von Angeboten exkludiert waren.

Während es in der Adressatenforschung um gesellschaftliche Einflussfaktoren auf die Teilnahme an der Erwachsenenbildung geht, setzt sich die Teilnehmerforschung mit dem einzelnen Menschen als Lernenden auseinander (vgl. von Hippel/Tippelt 2010, S. 803). Die Zielgruppenforschung hingegen zeichnet sich dadurch aus, dass sie individuelle, biographische Voraussetzungen analysiert und diese in Verbindung mit der sozialen Lebenslage sowie mit soziodemographischen Faktoren bringt, um Lernmotive, Lernbarrieren, Lerninteressen und Einstellungen gegenüber Bildung beschreiben zu können (vgl. Lindemann/Tippelt 2015, S. 59) und Aussagen über das Weiterbildungsverhalten verschieden definierter Gruppen zu treffen.

2.2 Zielgruppen und Erwachsenenbildungsbeteiligung

Die Relevanz gruppenbezogener Eigenschaften für die Erwachsenenbildung wird mit Blick auf Statistiken zur Beteiligung bestätigt. In Deutschland nimmt fast die Hälfte (49%) der erwachsenen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren an Angeboten der organisierten Erwachsenenbildung teil (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 140). Die Faktoren, die die Teilnahme beeinflussen, sind vielfältig. Auf der Mikroebene spielen sowohl soziodemographische Faktoren (bspw. Alter, Erwerbstätigkeit) als auch subjektive Faktoren (bspw. Lernsozialisation, Verwertungsinteresse) eine Rolle; auf der Mesoebene sind es Organisations-, Förder- und finanzielle Strukturen, auf der Makroebene gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen, die die Entscheidung für oder gegen Teilnahme an Bildungsangeboten beeinflussen können (vgl. Brüning/Kuwan 2002, S. 19 u. 23). Obwohl nach einer 15-jährigen Stagnation um 42% die Weiterbildungsbeteiligung für alle sozialen Gruppen gestiegen ist, haben sich „die Abstände zwischen ihnen [...] aber kaum verändert, so dass die soziale Ungleichheitsstruktur in der Weiterbildungsbeteiligung fortbesteht“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 141). In der Analyse des Adult Education Survey und ehemals des Berichtssystems Weiterbildung werden gruppenspezifische Tendenzen sichtbar, die seit dem ersten Bericht des Berichtssystems Weiterbildung (1979) konstant geblieben sind (vgl. Bilger et al. 2013, S. 60). Unterschiede in der Erwachsenenbildungsteilnahme zeigen sich besonders bei den Merkmalen Erwerbsstatus und berufliche Situation, Bildungshintergrund, Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund (vgl. Bilger et al. 2013, Kap. 5). Der herausragende Einflussfaktor auf die Bildungs-beteiligung ist die Schulbildung. Es bestätigt sich wiederholt das „Matthäus-Prinzip“, wonach dem gegeben wird, der hat (vgl. Tippelt/von Hippel 2005, S. 30). Mit anderen Worten, mit dem Grad des Schulabschlusses nimmt auch die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung zu. Aufgrund der Dominanz der betrieblichen Weiterbildung üben Erwerbsstatus und berufliche Position einen starken Einfluss auf die Beteiligung an der Erwachsenenbildung aus (vgl. Bilger et al. 2013, S.

106). Schaut man jedoch auf die allgemeine, nicht-berufsbezogene Erwachsenenbildung, zeigt sich im Vergleich der Beteiligung von verschiedenen Personengruppen ein ziemlich ausgeglichenes Bild, wie z.B. an Statistiken für die Teilnahme nach Altersgruppe (vgl. BMAS 2013, S. 122) und Migrationserfahrung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 146) abzulesen ist.

Nichtsdestotrotz ist es nicht von der Hand zu weisen, dass die Beteiligung an Angeboten der Erwachsenenbildung ungleich verteilt ist. Obwohl die öffentlich geförderten Institutionen der Erwachsenenbildung den Auftrag haben, für ‚alle‘ offen zu sein, ist seit mehreren Jahrzehnten deutlich, dass gerade die „doppelte Selektivität“ (Faulstich et al. 1991) der Weiterbildung – d.h. die Tatsache, dass sie tendenziell nur einen oft schon bildungsaktiven Teil der Bevölkerung erreicht – Chancenungleichheit verstärkt. Vor diesem Hintergrund entwickelten sich in den 1970er Jahren erste erwachsenenbildungswissenschaftliche Diskurse zur Zielgruppenforschung, die Erkenntnisse über Bildungsdefizite, -bedürfnisse und -interessen bestimmter in der Erwachsenenbildung unterrepräsentierter Gruppen bzw. gesellschaftlicher Randgruppen in Erfahrung zu bringen suchten (vgl. Degen-Zelazny 1974, S. 197; Lindemann/Tippelt 2015, S. 58). Obwohl in der praktischen Bildungsarbeit eine Orientierung an bestimmten Gruppen so alt ist wie die institutionalisierte Erwachsenenbildung selbst, war dieser Fokus in der wissenschaftlichen Diskussion neu.

Klassische Zielgruppen sowohl in der Praxis als auch in der Forschung sind Arbeiter, Frauen, ältere Menschen, Ausländer/innen und Erwerbslose (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 137). Brüning/Kuwan zufolge können auch weitere Zielgruppen hinzugefügt werden, die als „bildungsfern“ oder „benachteiligt“ definiert werden, nämlich junge Erwachsene ohne Schulabschluss, Sozialhilfe-Empfänger/innen, Menschen mit Behinderungen, Alleinerziehende, Berufsrückkehrerinnen, Teilqualifizierte, Personen in ländlichen Regionen, Erwachsene mit Lernproblemen, Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen sowie Strafgefangene (vgl. Brüning/Kuwan 2002, S. 37). Allein durch eine derartige Auflistung fallen die konzeptionellen Schwierigkeiten auf, die mit dem Versuch verbunden sind, Gruppen anhand bestimmter Charakteristika definieren zu wollen: Es besteht die Gefahr der Verallgemeinerung und der Etikettierung der gemeinten Individuen. Darüber hinaus kann die Defizitorientierung solcher Definitionen zu Stigmatisierung führen. In der Literatur zu bestimmten Zielgruppen zeigt sich

„[...] eine gewisse Spannung zwischen den theoretischen Erwägungen über einen vorsichtigen Umgang mit Zielgruppendefinitionen und den praktischen Erfordernissen einer Lösung für die Probleme bestimmter Gruppen von Menschen. Wenn es um letztere geht, wird dann doch gerne auf eher grobe Zielgruppendefinitionen zurückgegriffen“ (Lassnigg 2010, S. 1/4).

Als Erweiterung der Zielgruppenforschung und eine mögliche Korrektur der Defizitorientierung wird die Milieuforschung gesehen, welche soziodemographische Daten durch die Hinzuziehung von subjektiven Einstellungen ergänzt und den Zusammenhang zwischen diesen Faktoren betrachtet (vgl. von Hippel/Tippelt 2010, S. 806ff.). Es sei dazu noch die Biographieforschung erwähnt, welche subjektiv-individuelle und ob-

ektiv-gesellschaftliche Perspektiven im Zusammenspiel zu betrachten sucht (vgl. Nitel 2010). Ferner bieten sozialraumorientierte Forschungsansätze das Potenzial, gruppenbezogene Defizitzuschreibungen mit einer Ressourcenorientierung zu überwinden, indem sie vorhandene lokale Ressourcen und individuelle Partizipation betonen und dabei eine „Zielgruppensystematiken übergreifende und ganzheitliche Perspektive“ (Mania 2013, S. 50) ermöglichen können.

2.3 Zielgruppenorientierung in der Praxis

Während Zielgruppen erst seit den siebziger Jahren Gegenstand der erwachsenenpädagogischen Forschung sind, ist die Entstehung der Praxis der Erwachsenenbildung schon immer eng verbunden mit der (Selbst)Formation bestimmter Gruppen mit dem gemeinsamen Ziel, sich zu bilden. Die Erwachsenenbildung entwickelte sich aus den Bestrebungen einzelner Gruppen heraus, nicht – wie bei Schulen – dank politischer Entscheidungen „von oben“ (vgl. Weinberg 2000, S. 76). Betrachtet man beispielsweise bürgerliche Lesekreise und Museumsgesellschaften des 18. Jahrhunderts, ab Mitte des 19. Jahrhunderts die Arbeiterbewegung und im 20. Jahrhundert die erste Frauenbewegung (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 108), dann wird deutlich, dass die Zielgruppenarbeit eine Reaktion auf das Verhältnis zwischen und Verteilung von Bildung und Macht war (vgl. Weinberg 2000, S. 77).

Nach dem heutigen Verständnis kann Zielgruppenorientierung als „Intensivierung“ oder „Ausdifferenzierung des Adressatenbezugs“ (Tietgens in Schäffter 1981, S. 16) betrachtet werden, weil sie als Bindeglied zwischen Adressatenorientierung und Teilnehmendenorientierung fungiert (vgl. Tietgens in Schäffter 1981, S. 16) und „potentielle Lernende, [...] deren Lebenssituation und deren Interessen an Verwendungszusammenhängen des Gelernten“ (Schiersmann 1999, S. 564) fokussiert. Sie dient auf der makro- und mesodidaktischen Handlungsebene als Planungskonzept, um „zielgenau nutzungs- und verwendungsgerecht Angebote für ausgewählte Adressat/innengruppen zu erarbeiten“ und „Menschen mit einem bestimmten (Bildungs-) Ziel zusammenzufassen“ (Gieseke 2015, S. 168). Zugleich bedeutet Zielgruppenorientierung in der mikrodidaktischen Planung und Durchführung von Angeboten die Notwendigkeit, die Lebenswelt von Teilnehmenden und für sie relevante Handlungssituationen in Betracht zu ziehen (vgl. Schäffter 1981, S. 25). Sofern die Orientierung an einer Zielgruppe in für sie bestimmten meso- und/oder mikrodidaktischen Ansätzen mündet, kann von Zielgruppenkonzepten die Rede sein.

Das Prinzip der Zielgruppenorientierung durchzieht die Erwachsenenbildungspraxis seit Jahrzehnten, doch die Auslegungen sowie ihre praktische Umsetzung haben sich im Laufe der Zeit gewandelt. In Anlehnung an Schiersmann (2010) können drei Begründungslinien für die Konstruktion von und Arbeit mit Zielgruppen verdeutlicht werden. Die Ansätze lassen sich danach einteilen, ob sie die Effektivität des Lernens, soziopolitische Motivationen oder politisch-emanzipatorische Ziele verfolgen.

2.4 Verschiedene Formen der Zielgruppenorientierung: Überblick nach Schiersmann

Die lerntheoretische oder lernpsychologische Begründungslinie betont die Effektivität des Lernens in homogenen Gruppen. Die Begründung für einen solchen Ansatz ist auf die Erkenntnis zurückzuführen, „[...] dass sich Teilnehmende verschiedener Schichten und sozialer Milieus bezüglich ihrer Wissensstrukturen, kognitiver Stile, emotionaler Formen und Bildungsmotive unterscheiden“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 109). Es wird u.a. auf die Ergebnisse von Schröder (1976) verwiesen, nach denen heterogen zusammengesetzte Gruppen in der allgemeinen Erwachsenenbildung als Faktor in der Entscheidung genannt wurden, die Teilnahme an einem Bildungsangebot abzubrechen. Gleichzeitig wurde die Heterogenität der Teilnehmenden in Hinsicht auf Vorkenntnisse, Interessen, Schulbildung, Alter und Berufszugehörigkeit auch von „dableibenden“ Teilnehmenden bemängelt (vgl. Schröder 1976, S. 129ff.). Die Vorzüge homogener Gruppen werden unter den Gesichtspunkten des sozialen Lernens, der Lernanregung und des individuellen Interesses in Frage gestellt. (vgl. Schiersmann 1995, S. 24; Siebert 2012, S. 113). Nichtsdestotrotz ist diese Strategie in der Erwachsenenbildungspraxis weit verbreitet, z.B. in Kursangeboten wie „Englisch für Senior/innen“ (vgl. Schiersmann 2010). Bei dieser Herangehensweise scheint die Tendenz problematisch, durch die homogenisierende Benennung einer Zielgruppe einen „stabilen Sozialcharakter“ (Siebert 2012, S. 116) vorauszusetzen, der den realen Bedürfnissen der Teilnehmenden möglicherweise nicht entspricht (vgl. Siebert 2012, S. 116). Annahmen, die für effektiveres Planen herangezogen werden, müssten „im Verlauf eines Seminars regelmäßig überprüft und ggfs. korrigiert werden“ (Siebert 2012, S. 116).

Die zweite Auslegung des Zielgruppenansatzes hat seine Wurzel in den oben erwähnten Diskussionen der 1970er Jahre über Chancengleichheit und die kompensatorischen Möglichkeiten der Erwachsenenbildung. In diesem Kontext entwickelte sich die Zielgruppenorientierung als Strategie, Adressatengruppen anzusprechen, die traditionell nicht an Angeboten der Erwachsenenbildung teilnahmen. Um Zugänge zu Angeboten zu eröffnen, setzt auch dieser zweite Zielgruppenansatz auf die Zusammensetzung homogener Gruppen, allerdings nicht (allein) auf der Basis soziodemographischer Merkmale, sondern nach Lern- und Verwertungsinteressen oder der unterstellten gemeinsam geteilten Lebenslage. Man denke an Beispiele wie Mutter- oder Vaterkurse, die von der gemeinsamen Erfahrung als Erziehende ausgehen oder an Kurse, die Betroffenheit von einer unterstellten Problemlage – wie Schwierigkeiten mit der Rückkehr ins Berufsleben – ausgehen. Über die Möglichkeiten einer gezielten Werbung von Angeboten hinaus bietet eine derartige Gruppenzusammenstellung den Vorteil, dass man sich in der Planung auf eine „kollektive Lebenssituation“ (Siebert 2012, S. 111) und die daraus abgeleiteten Bildungsbedürfnisse fokussiert und so der didaktische Ansatz dementsprechend angepasst werden kann (vgl. Siebert 2012, S. 111-112). Besonders in früheren Diskursen wurde eine so geartete Zielgruppenorientierung als Möglichkeit zur Demokratisierung der institutionalisierten Erwachsenenbildung gesehen (vgl. Degen-Zelazny 1974) und die partizipative Einbindung von Lernenden in

die Gestaltung von Bildungsangeboten wurde als „eine basis-orientierte Form der Mitbestimmung“ (Schäffter 1981, S. 94) hervorgehoben. Mader/Weymann (1979) entwickelten ein Phasenmodell für die Arbeit mit Zielgruppen, welches die „normativen“ Vorbereitungen der Institution als erste Schritte voraussah, bevor es bei den „interpretativen“ Schritten im Perspektivenaustausch zwischen Lernenden, Lehrenden und Planenden zur Entwicklung von Lernzielen kommen sollte (Mader/Weymann 1979, S. 353ff.). So verstanden wäre das Bilden einer Gruppe nur der Anfang des Kontakts zwischen Teilnehmenden und Lehrenden und keine feststehende Zuschreibung, die durch die Formulierung von eigentlichen subjektiven, veränderbaren Interessen und Bedürfnissen nicht angepasst werden könnte.

Dieses sozialpolitisch begründete Verständnis von Zielgruppenorientierung findet sich auch heute in der Erwachsenenbildungspraxis wieder, allerdings oft in verkürzter Form. Während der Ansatz einerseits wegen der Möglichkeit, strukturelle Probleme der Chancengleichheit und Lernbedürfnisse einer bestimmten Gruppe sichtbar zu machen, zu begrüßen ist (vgl. Lassnigg 2010, S. 1/4), bleibt es in vielen Fällen bei der normativen Zielgruppenentwicklung seitens der Institution ohne Mitbestimmung der Lernenden. Ein problematischer Aspekt dabei ist die institutionelle Formulierung von verallgemeinernden, stigmatisierenden Konzepten wie „(Bildungs-)Defizite“, „Bildungsferne“ und „(Bildungs-)Benachteiligung“, die als Begründung für pädagogische Arbeit dienen (Schiersmann 2010). Solche Kriterien für die Zuordnung zu einer bestimmten Zielgruppe sind „unweigerlich mit bestimmten sozialen und politischen Wertungen und Positionierungen verbunden, die leicht zu Formen der Machtausübung über die Angesprochenen und auch zu Formen der Diskriminierung führen können“ (Lassnigg 2010, S. 1/3). Es wird von äußeren, vermeintlich objektiven Merkmalen ausgegangen, ohne die Frage zu stellen, ob und wie diese „handlungsrelevant“ werden (vgl. Bremer 2010, S. 4/3). Die Benennung bestimmter Zielgruppen birgt die Gefahr, „gesellschaftliche Notwendigkeiten als individuelle Defizite“ zu verkleiden (Holzer 2010, S. 11/3) – eine Gefahr, die sich vergrößert, solange Eigenverantwortung und selbstgesteuertes Lernen in bildungspolitischen Diskursen die Szene beherrschen (vgl. Gieseke 1990, S. 82).

Ist die Verschiebung der Verantwortung für gesellschaftliche Ungleichheit auf den Einzelnen problematisch, ist die Verschiebung der Verantwortung auf die (Erwachsenen-)Pädagogik es auch. Angebote der Erwachsenenbildung können politisch instrumentalisiert werden und ihr bestärkendes Potenzial verlieren, wenn sie im Rahmen bildungspolitischer Interventionsmaßnahmen eine soziale Befriedigungs-, Betreuungs- oder Ablenkungsfunktion übernehmen (vgl. Tietgens in Strzelewicz 1973, S. 1; Degen-Zelazny 1974, S. 201; Gieseke 1990, S. 82; Schiersmann 2010) oder als sozialpolitisches „Krisenmanagement“ (Siebert 2012, S. 112) fungieren. Obwohl Schiersmann (2010) in diesem Zusammenhang differenzierend anmerkt, dass auch solche Bildungsangebote für individuelle Teilnehmende einen Nutzen darstellen können, dürfte dies die generelle Tendenz einer „Pädagogisierung gesellschaftlicher Problemlagen“

(Schiersmann 2010) kaum aufwiegen. Zudem ist die wechselnde Förderung bestimmter Gruppen durch politische Maßnahmen und Finanzierung (vgl. Gieseke 2015, S. 168) problematisch, insofern die Unterstützung niemals nachhaltig gesichert ist.

Die oben skizzierten Nachteile der politischen Instrumentalisierung von Angeboten und möglicher Stigmatisierung werden bei einer politisch-emanzipatorisch verstandenen Zielgruppenorientierung weitestgehend nivelliert. Während bei dem soziopolitisch motivierten Ansatz die Identifikation von traditionell nicht erreichten Randgruppen von den Zuschreibungen Dritter ausgeht und dem Ziel der Chancengleichheit folgt, rücken bei einem Verständnis der Zielgruppenorientierung als Möglichkeit zur politischen Bildung subjektive Interessen sowie individuelle und kollektive Emanzipation in den Vordergrund.

Eine emanzipatorische Zielgruppenarbeit ist immer stark handlungsorientiert und hat das Ziel, politische und soziale Änderungen herbeizuführen. Richtig verstanden, dürfte dieser Ansatz nicht lediglich als Strategie dienen, unterrepräsentierte Gruppen zur Teilnahme an der Erwachsenenbildung zu animieren, sondern müsste wahrlich in ihren Interessen agieren (vgl. Degen-Zelazny 1974, S. 202; Schiersmann 1994, S. 503). In den 1970er Jahren waren politische Aktionen, die von Volkshochschulangeboten ausgingen, zwar nicht häufige, aber doch bedeutende Erscheinungen. Als Beispiel seien die 1971 von der Volkshochschule Frankfurt ins Leben gerufenen Frauengesprächskreise erwähnt, welche dann an Volkshochschulen bundesweit stattfanden und politische Aufmerksamkeit auf sich zogen (vgl. Gieseke 1990, S. 78). An derselben Volkshochschule wurde 1974 unter der Leitung von Ernst Klee und Gusti Steiner der Kurs „Bewältigung der Umwelt“ angeboten, der in öffentlichen Aktionen mündete (vgl. Klee 1974).

Heutzutage ist eine derartige, politisch-emanzipatorisch verstandene Zielgruppenorientierung in der Praxis viel seltener anzutreffen, was Schiersmann in Zusammenhang mit „dem Abflauen der aktiven sozialen Bewegungen“ (Schiersmann 2010) bringt. Dies könnte auch Ergebnis einer „pädagogischen Auslegung“ (Gieseke 1990, S. 79) des Zielgruppenansatzes sein, welche problembezogenes Lernen getrennt von Möglichkeiten des politischen Handelns betrachtet und daher nicht soziale Diskriminierung, sondern individuelle Bildungsbenachteiligung als Ausgangspunkt nimmt (vgl. Gieseke 1990, S. 79). Demgegenüber stehen in den wissenschaftlichen Diskussionen angesichts der Dominanz der wirtschaftlichen Logik in der Erwachsenenbildung bzw. der stillschweigend inbegriffenen Unterstützung des Status quo Plädoyers für die Wiederbelebung eines dezidiert emanzipatorischen Verständnisses von Zielgruppenorientierung (vgl. z.B. Bremer 2010, Holzer 2010). Ein Kritikpunkt dieses Ansatzes und der Zielgruppenorientierung generell ist die Zuschreibung der Verantwortung für die Belange einer bestimmten Gruppe nur einigen Kursen oder einem Fachbereich. So entstehen „in sich kreisende Teilsysteme von Bildung“ (Mader 1990, S. 8), die möglicherweise bestehende Ausgrenzungen reproduzieren, anstatt eine Auseinandersetzung mit sozialen Strukturen, Ungleichheit und Diversität zu fördern.

2.5 Der heutige Stand

Trotz der Kritik an Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildungspraxis macht sie – wie auch immer begründet – einen großen Teil des Angebots aus. Z.B. bestanden laut Volkshochschulstatistik im Jahre 2014 17% aller Kursangebote der deutschen Volkshochschulen aus Angeboten für „besondere Adressatengruppen“ (vgl. Huntemann/ Reichart 2015, S. 11). 28,8% jener Angebote waren für Menschen mit Migrationshintergrund konzipiert, 16,6% für Kinder und 15,3 für ältere Menschen. Andere Zielgruppen sind Frauen (11,5%), Jugendliche (7,7%), Männer (3,9%), Analphabetinnen und Analphabeten (3%), Menschen mit Behinderungen (2,2%) und Arbeitslose (1,3%) (vgl. Huntemann/ Reichart 2015, S. 11).¹

Der Statistik ist nicht zu entnehmen, wie die Zielgruppenarbeit in den jeweiligen Angeboten ausgerichtet ist. Sichtbar wird allerdings das übergreifende Ziel, in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung Zugänge für Adressat/innen zu eröffnen, für die Teilnahme keine Selbstverständlichkeit wäre und/oder die besondere Bildungsbedürfnisse oder Verwertungsinteressen haben. Es gehört zum sozialen Auftrag und zum Leitbild der Volkshochschulen, „offen für alle“ (DVV 2011, S. 4) zu sein. Dieses Leitbild wird planerisch-strategisch durch die Erarbeitung eines offenen Programms sowie eines Zielgruppenprogramms realisiert (vgl. Mania 2013, S. 51) – also durch „Bildung für alle – und besonders für einige“ (Schreiber-Barsch, i.E.).

Die Bestimmung von Zielgruppen bringt viel über Planende und Institutionen selbst zum Ausdruck (vgl. Schäffter 2014, S. 39ff.) und ist beeinflusst von sozialen und politischen Rahmenbedingungen. Gleichzeitig wirken die Definitionen realitätsformend, weil sie „einen self fulfilling-prophecy-Effekt [haben]“ (Siebert 2012, S. 113). Wer oder welche soziale Gruppen als bildungsbedürftig etikettiert werden (oder nicht), zieht also Konsequenzen nach sich und wer tatsächlich unter dem Motto „für alle“ gemeint ist, ist Ergebnis gesellschaftlicher und bildungspolitischer Aushandlungen (vgl. Schreiber-Barsch 2016) und prägt gesellschaftliche Vorstellungen und Wirklichkeit. Diese Situation lässt sich besonders deutlich erkennen, wenn man das historische Verhältnis zwischen Institutionen der Erwachsenenbildung und der Zielgruppe ‚Menschen mit Behinderungen‘ betrachtet.

3. ‚Menschen mit Behinderungen‘ als Zielgruppe der Erwachsenenbildung

3.1 Behindert sein und behindert werden

Das Verhältnis zwischen Institutionen der Erwachsenenbildung und Menschen mit Behinderungen ist eng verbunden mit der Wahrnehmung letzterer im gesellschaftlichen Bewusstsein. Allein der Begriff „Behinderung“ (bzw. seine früheren Entsprechungen – siehe Schmul 2010, Kap. 1-4) hat sich im Laufe der Geschichte gewandelt und ist bis

¹ Die restlichen Angebote wurden unter der Sammelrubrik „andere Adressatengruppen“ zusammengefasst.

heute umstritten. Die Verwendung der Wörter „behindert“ und „der/die Behinderte“, um einen vermeintlich homogenen Personenkreis sprachlich zu fassen, ist erst seit den 1920er Jahren Usus (vgl. Schmul 2010, S. 11 & Kap. 4). Während Behinderung lange Zeit als individuelles, medizinisches Phänomen betrachtet wurde, erkennen gegenwärtige Definitionen – die aus den Diskursen der Disability Studies entstanden – das Zusammenspiel zwischen persönlichen und sozialen Faktoren an (vgl. Oliver 1990; Shakespeare/Watson 2001; Waldschmidt 2005). Z.B. lautet die Definition der UN-BRK wie folgt:

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN 2006/2008, Art. 1).

Die Unterscheidung zwischen individuellen Beeinträchtigungen und einem durch gesellschaftliche Strukturen und Barrieren *Behindert-Werden* hilft, die Komplexität des Phänomens zu begreifen. Trotzdem ist die Verwendung der scheinbar dichotomen Kategorien „behindert“ und „nicht-behindert“ bzw. „mit Behinderung“ und „ohne Behinderung“ problematisch, weil sie „ein einheitliches ‚Gegenstandsverständnis‘ [suggerieren]“ (Ackermann 2012, S.26). Darüber hinaus drückt der Behinderungsbegriff keineswegs eine objektive Tatsache aus, sondern ist höchstens „ein relatives Werturteil“ (Nuissl 2003, S. 3), das Reflexion über „die vorausgesetzte Normalität“ (Nuissl 2003, S. 3) anregen kann.

3.2 Erwachsenenbildungsteilnahme von Menschen mit Behinderungen

Aufgrund der Komplexität einer Definition ist es schwierig, sich ein Bild über die Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an der Erwachsenenbildung zu machen. Generell ist das Phänomen Behinderung im Kontext des lebenslangen Lernens nicht ausreichend erforscht (vgl. BMAS 2013, S. 12; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 3). Aufgrund der viel niedrigeren Erwerbsquote von Menschen mit Behinderungen nehmen sie seltener an beruflicher Weiterbildung teil als Menschen ohne Behinderungen, während Beteiligungsraten an der allgemeinen Erwachsenenbildung bei beiden Gruppen ähnlich sind (vgl. BMAS 2013, S. 121). Eine Teilnahme an Bildungsangeboten unter Erwachsenen mit einer Schwerstmehrfachbehinderung und Menschen mit Lernschwierigkeiten kommt vor allem in Institutionen der Behindertenhilfe zustande (vgl. Ackermann/Amelung 2009, S. 20). Nichtsdestoweniger ist es wahrscheinlich, dass zudem Menschen reguläre Angebote der Erwachsenenbildung selbstverständlich in Anspruch nehmen, ohne dass ihre (selbst- oder fremddefinierte) Behinderung Relevanz für die Teilnahme hat. Laut der wbmonitor Umfrage 2012 hatten nur knapp über 50% der Erwachsenenbildungsanbieter Informationen über die Teilnahme von Menschen mit Behinderungen zur Verfügung (wbmonitor 2012, S. 7). Die meisten Anbieter vermuten, dass der Anteil von Teilnehmenden mit Behinderungen an ihren offenen Angeboten unter 5% beträgt (wbmonitor 2012, S. 7) Gegenwärtig führt die

Mehrheit an Volkshochschulen nur wenige zielgruppenspezifische Angebote für Menschen mit Behinderungen durch, während im Gegensatz dazu einige ‚Leuchttürme‘ viele Angeboten bereitstellen (vgl. Meisel 2012, S. 20). Insgesamt lag im letzten Berichtsjahr 2014 der Anteil an Angeboten, die für diesen Personenkreis konzipiert wurde, bei 2,2% (vgl. Huntemann/Reichart 2015, S. 11). Die Anzahl an Angeboten, die explizit für Menschen mit *und* ohne Behinderungen ausgeschrieben werden, wird als „gering“ geschätzt (vgl. wbmonitor 2012, S. 7).

Die geschilderte Angebotssituation muss mit der potenziellen Bedarfssituation verglichen werden. Laut dem Statistischen Bundesamt lebte im Jahr 2013 13% der deutschen Bevölkerung mit einer Behinderung (vgl. Statistisches Bundesamt 2015). 73% davon waren 55 Jahre alt oder älter (vgl. Statistisches Bundesamt 2015). Rund 6.6% aller Schüler/innen haben sonderpädagogischen Förderbedarf, wovon in der Grundschule 44% und im Sekundarbereich 23% in inklusiven Settings unterrichtet werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 9). Den obigen Ausführungen nach zu beurteilen dürfte der Anteil inklusiver Settings im System der Erwachsenenbildung diese absteigende Tendenz fortsetzen.

Die Unterrepräsentanz von Menschen mit Behinderungen in und der historische Ausschluss von Bildungsangeboten, aber auch die prekäre gesellschaftliche Lage (vgl. Statistisches Bundesamt 2015), soziale Isolation (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 235ff.) und allgemein höhere Exklusionsrisiken (vgl. Stöppler 2014, S. 172) haben zur Konstruktion als Zielgruppe der allgemeinen Erwachsenenbildung beigetragen, auch wenn selbstverständlich nicht für jede Person mit Behinderungen solche homogenisierenden Zuschreibungen zutreffen. Für die Relevanz von Erwachsenenbildung gerade für Menschen mit Lernschwierigkeiten sprechen zwei Faktoren: Erstens ein entwicklungspsychologisches Argument, wonach Menschen mit Lernschwierigkeiten oft „erst zu einer Reife und zu einer Lernfähigkeit [kommen] in einem Alter, wo sie eigentlich schon über die Schulzeit hinaus sind“ (Radtke in Brandt 2003, Abs. 5). Zweitens die pädagogische Zielsetzung größtmöglicher Autonomie, wonach eine Verortung von Erwachsenenbildung für diese Zielgruppe in öffentlichen Institutionen wie den Volkshochschulen ein „Gegengewicht zu einer (häufig) infantilisierenden Versorgung oder einschränkenden Bedingungen im Elternhaus oder in Wohn- und Werkstätten“ (Ackermann/Amelung 2009, S. 12) bietet.

3.3 Geschichtliche Hintergründe

Man muss nicht weit in der Geschichte zurückschauen, um die Anfänge der Erwachsenenbildung für und mit Menschen mit Behinderungen ausfindig zu machen. Dabei trifft man gleich auf zwei unterschiedliche Begründungslinien für Zielgruppenarbeit. Erste Angebote für Menschen mit Behinderungen an öffentlichen Institutionen der all-

gemeinen Erwachsenenbildung entstanden in den frühen 1970er Jahren aus emanzipatorischen Impulsen der Krüppelbewegung² (vgl. Bücheler 2003, S. 43). Gleichzeitig wurden Menschen mit Behinderungen (und ihre Angehörige) im wissenschaftlichen Diskurs als eine der Gruppen identifiziert, der über Zielgruppenarbeit ein Mehr an Chancengleichheit zugesprochen bekommen sollte (vgl. Beier 1974; Heimlich/Behr 2010, S. 815).

Dass Menschen mit Behinderungen als Adressat/innen der allgemeinen Erwachsenenbildung im Kontext der emanzipatorischen Bewegungen bzw. der sozialen Ungleichheit anerkannt wurden, markiert einen Bruch in der Vorstellung von Behinderung als individuelles Schicksal. Zudem geht die Definition als bildungsbedürftig mit der impliziten Anerkennung von Bildungsfähigkeit einher – etwas, was besonders Menschen mit geistiger Behinderung bis zuletzt abgesprochen wurde (vgl. Riegert/Musenbergh 2010, S. 27). Während die Entstehung sonderpädagogischer Institutionen und der Hilfsschule im 19. Jahrhundert die Anerkennung der Bildsamkeit von *Kindern* mit Behinderungen widerspiegelt (vgl. Powell/Pfahl 2012, S. 4), wurden die Bildungsbedürfnisse Erwachsener mit Behinderungen lange Zeit nicht beachtet. Erst in der Weimarer Republik entstand neben der tradierten Wahrnehmung von Menschen mit Behinderungen als Außenseiter/innen und Empfänger/innen staatlicher, vor allem kirchlicher Fürsorge ein neues, schichtübergreifendes, männliches Behinderungsbild (vgl. Poore 2009, Kap. 1). Dies war auf die Rückkehr einer großen Anzahl kriegsversehrter Veteranen zurückzuführen, welche verbunden mit neuen technischen Möglichkeiten für eine Rehabilitation zu einem Fokus auf Produktivität und (Wieder-)Eingliederung in die Arbeitswelt führte (vgl. Poore 2009, Kap. 1). Nach der Zwangsterilisation und Tötung von Menschen mit Behinderungen unter dem Nationalsozialismus wurde versucht, wieder an die Tradition der Weimarer Republik anzuknüpfen. Die Argumentationslinie aus der Weimarer Republik lässt sich bis in die 1960er Jahre verfolgen, da die Bildungsfähigkeit von Erwachsenen mit Behinderungen von staatlicher Seite aus nur innerhalb eines engen Rahmens anerkannt wurde, nämlich „erst dann [...], wenn bei der Arbeit mit ihnen von folgenden, aufeinander aufbauenden Stufen ausgegangen werden konnte: – medizinische Rehabilitation – berufliche Rehabilitation – soziale Rehabilitation“ (Hambitzer 1984, S. 7).

3.4 1970er Jahre: Begründungslinien Emanzipation und Integration

Die Entwicklung emanzipatorisch ausgerichteter Angebote für Menschen mit Behinderungen an Volkshochschulen wurde 1974 mit dem schon beschriebenen Kurs „Bewältigung der Umwelt“ als Vorreiter an der Frankfurter Volkshochschule sowie mit der Gründung des Fachbereichs „Behinderte – Nichtbehinderte“ am Bildungszentrum

² Die Krüppelbewegung formierte sich in den 1970 Jahren als stark politisierte Strömung der breiteren Behindertenbewegung. Im Gegensatz zu den meisten Vereinen, die in dieser Zeit von Menschen ohne Behinderung organisiert und geleitet wurden und zu Organisationen wie die „Clubs Behinderter und ihrer Freunde“, die Integration und Begegnung zwischen Menschen mit und ohne Behinderung förderten, setzte die Krüppelbewegung auf Selbstvertretung sowie Selbstbestimmung, schloss Menschen ohne Behinderung aus und fasste Behinderung als Unterdrückung durch die gesellschaftliche Mehrheit der Menschen ohne Behinderung auf (vgl. Köbsell 2006, S. 2ff.).

Nürnberg angestoßen. Auch an der Münchener Volkshochschule wurde 1977 das „Behindertenprogramm“ etabliert. Alle drei Programme wurden von Menschen geleitet, die sich selbst als ‚Betroffene‘ sahen.³ Darüber hinaus zeugen sie von einem klaren Verständnis von Behinderung als sozial hervorgebrachtes Phänomen. In den jeweiligen Kurs- und Programmzielen wird zwar auf individuelle Defizite verweisen, deren Ursprung wird aber in gesellschaftlicher Benachteiligung gesehen (vgl. Klee 1974, Hambitzer 1977, S. 161; Radtke 1980, S. 177).

Auch in manch früheren wissenschaftlichen Beiträgen zum Thema Zielgruppenarbeit mit Menschen mit Behinderungen ist eine politisch-emanzipatorische Begründungslinie für die Orientierung an dieser Zielgruppe zu finden. Z.B. plädiert Beier (1974) dafür, dass die Volkshochschule „im weitesten Sinne politische Bildungsarbeit“ betreiben, „solidarisches Handeln“ ermöglichen und statt Probleme des Einzelnen „gesellschaftlich vermittelte Syndrome“ fokussieren sollte (Beier 1974, S. 228). Ebenfalls ist ihre Betonung der Pflicht der Volkshochschule, sich Randgruppen zuzuwenden, politisch-emanzipatorisch begründet: die Zuwendung zu exkludierten Personenkreisen sollte dem gesellschaftlichen „Ausblenden unbequemer Gruppen“ (Beier 1974, S. 228) etwas entgegensetzen. Somit sieht sie die Volkshochschule als eine angemessene Institution für Zielgruppenarbeit mit Menschen mit Behinderungen, wenn auch nur temporär, nämlich als erster Schritt zur Bildung von Initiativgruppen (vgl. Beier 1974, S. 229).

Statt Angebote der institutionalisierten Erwachsenenbildung als nur einen ersten Schritt zu sehen, betrachten sozialpolitisch begründete Ansätze die Arbeit mit Zielgruppen als Kernaufgabe der öffentlichen Erwachsenenbildung. Tietgens (1977) unterstreicht die Bedeutung der permanenten, zentralen Profilierung und Unterfütterung einer solchen Bildungsarbeit mit Ressourcen, damit „Randgruppen nicht auch im Bildungsangebot als solche ‚behandelt‘ werden“ (Tietgens 1977, S. 157). Diese Ansicht wird auch in der Praxis bestätigt, wenn 1978 der Deutsche Volkshochschul-Verband erklärt: „Arbeit mit bestimmten Zielgruppen ist daher [wegen der Verpflichtung als öffentlich geförderte Institution, lern-ungewohnte Gruppen anzusprechen; Anm. d. V.] Bestandteil des Volkshochschulangebotes“ (DVV 1978).

Wo ‚Menschen mit Behinderungen‘ in der Volkshochschularbeit als Randgruppe bzw. Minderheit anerkannt wurden, entstanden über die schon erwähnten Beispiele hinaus weitere Versuche, Teilnehmende bzw. Adressat/innen mit Behinderungen in die Planung von Angeboten einzubeziehen. Z.B. ging aus den in den 1970er Jahren abgehaltenen „Behindertenkonferenzen“ der „Hessische Arbeitskreis Weiterbildung Behinderter“ hervor, welcher Vernetzung zwischen verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe zu fördern suchte (vgl. Schuchardt 1987, S. 116-

³ Der Kurs an der VHS Frankfurt wurde von Gusti Steiner – siehe http://www.forsea.de/projekte/20_jahre_assistenz/steiner.shtml [26.11.2016] – zusammen mit Ernst Klee geleitet. Für Dr. Manfred Hambitzer siehe Hambitzer 1984; Schuchardt 1987, S. 129-130. Leiter des Behindertenprogramms an der VHS München war Dr. Peter Radtke, siehe http://www.peter-radtke.de/artikel/99_brueche.php [26.11.2016].

117). Ferner machte die Anerkennung als diskriminierte Minderheit auf die soziale Isolation vieler Menschen mit Behinderungen sowie auf die Kluft zwischen Menschen mit Behinderungen und Menschen ohne Behinderungen aufmerksam. So verfolgten viele Modellprojekte das Ziel, Begegnung zu fördern, z.B. das Programm „Interaktion mit Behinderten und Nichtbehinderten“ (siehe Schuchardt 1987, S. 115); die „Kurse für behinderte und nicht behinderte Menschen“, die in Kooperation zwischen der Universität Oldenburg und der Volkshochschule Oldenburg angeboten wurden (siehe Theunissen 2003, S. 47) und ein integrativ ausgerichteter Gesprächskreis an der Volkshochschule Dortmund, der zwischen 1980 – 1983 organisiert wurde (siehe Heimlich/Behr 2010, S. 814).

Obwohl Schuchardt (1980) das gegenseitige Lernen von Menschen mit und Menschen ohne Behinderungen begrüßte, warnte sie dennoch davor, durch auf soziale Integration zielende Angebote Teilnehmende mit Behinderungen zum „politisch-demokratische[n] Alibi“ (Schuchardt 1980, S. 172) oder „Objekt zur Humanisierung der Nichtbehinderten“ (Schuchardt 1980, S. 172) zu machen. In ihrem „Zielgruppen-Interaktions-Konzept“ betont sie die Interaktion zwischen Teilnehmenden und der Institution. Durch die Anerkennung dreier Formen der Bildungsarbeit – Stabilisierung, Integration und Partizipation (vgl. Schuchardt 1987, S. 47ff.) – sollte die Institution ein Verharren in der Arbeit nach einer bestimmten Zielgruppendefinition vermeiden und letztlich darauf abzielen, „sich selbst überflüssig [zu] machen“ (Schuchardt 1987, S. 86); sie „bleibt nur Brücke zu Bildung, wird aber niemals diese selbst“ (Schuchardt 1987, S. 86). Dies erinnert an das oben erwähnte Zielgruppenkonzept von Mader/Weymann (1979), nach dem die Definition von Zielgruppen nur einen ersten Schritt der Bildungsarbeit darstellen und sich nicht verselbstständigen sollte.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, wie manche Akteure in Wissenschaft und Praxis Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen als Möglichkeit der politischen Subjektivierung begriffen. Jedoch sind schon früh auch Tendenzen sichtbar, die diese Zielgruppe eher als Objekt von Programmen mit dem Ziel der Integration betrachten. Trotz der bildungspolitischen Aufmerksamkeit, die diesem Thema in den 1970er und 1980er Jahren entgegengebracht wurde, zog Schuchardt im Jahre 1980 das Fazit: „Bildungsarbeit mit Behinderten [ist] in der Weiterbildung noch immer die Ausnahme von der landläufig gültigen Regel einer Vernachlässigung dieser Minderheit“ (Schuchardt 1980, S. 171). Angebote seien insgesamt punktuell, wenig systematisch, abhängig von dem Engagement einzelner Personen und daher kaum allgemein umsetzbar (vgl. Schuchardt 1980, S. 171)⁴.

⁴ In einer Programmanalyse der Jahre 1979, 1981 und 1983 stellte sie große regionale Unterschiede im Vorhandensein von auf diese Zielgruppe zugeschnittenen Angeboten fest (vgl. Schuchardt 1987, S. 89). Während die Anzahl an Angeboten um die UNESCO-Initiative „Internationales Jahr der Behinderten“ (1981) ihren Höhepunkt erreichte, zeigt sich nach 1981 eine langsame aber stetige Abnahme (vgl. Schuchardt 1987, S. 89).

3.5 1980er Jahre: Erwachsenenbildung als Aufgabe der Behindertenhilfe

Die 1982 von den Vereinten Nationen (UNO) ausgerufene *Internationale Dekade der Behinderten* führte zur verbesserten finanziellen Unterstützung für erwachsenenpädagogische Angebote für diese Zielgruppe (vgl. Theunissen 2003, S. 49), jedoch erfolgte der Aufbau von Angeboten in dieser Zeit hauptsächlich in Einrichtungen der Behindertenhilfe (vgl. Lindmeier 2003, S. 29; Theunissen 2003, S. 47; Ackermann/Ditschek 2015, S. 308). Die Breite und Qualität erwachsenenpädagogischer Kurse in Wohn- und Werkstätten variierten (und variieren immer noch) stark je nach Einrichtung, abhängig von zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen (vgl. Lindmeier 2003, S. 29; Ackermann/Amelung 2009, S. 20-21). Einerseits kann die schrittweise Entwicklung der Erwachsenenbildung als (inoffizielle – vgl. Ackermann 2012, S. 28) Aufgabenbereich der Behindertenhilfe als positiv betrachtet werden, weil das Bereitstellen von Lernangeboten die Bildungsfähigkeit von Menschen mit Behinderungen und zugleich ihr Recht auf lebenslanges Lernen anerkannte (vgl. Lindmeier 2003, S. 29). Andererseits widersprach die Etablierung erwachsenenpädagogischer Angebote innerhalb des Systems der Behindertenhilfe dem Normalisierungsprinzip⁵ und förderte die Segregation zwischen Sonder- und Regelsystemen (vgl. Lindmeier 2003, S. 29). Diese Entwicklung stellte die Weichen für die Situation bis heute, dass sich die Bildungsbiographie von Menschen mit (vor allem geistigen) Behinderungen in einer „separate[n] ‚Normalität‘“ (Ackermann/Ditschek 2015, S. 309) vollzieht.

3.6 1990er Jahre: Abflauendes Engagement der Erwachsenenbildungseinrichtungen

Während es in den 1970er und 1980er Jahren zum Aufbau und zu einer Verbreitung der Orientierung an Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung kam, sind die 1990er Jahre stärker von „einem Nachlassen des Engagements in der allgemeinen Erwachsenenbildung“ geprägt (Ackermann/Ditschek 2015, S. 311). Die Gründe dafür entstammen dem Selbstverständnis der Erwachsenenbildung unter sich verändernden gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen.

Erstens könnte das in den 1990er Jahren aufgekommene Konzept der Interkulturalität stark zum abnehmenden Interesse an Menschen mit Behinderungen als Zielgruppe beigetragen haben (vgl. Lindmeier 1998, S. 160). Dies hing mit einer zunehmenden Skepsis gegenüber Zielgruppenorientierung zusammen. Interkulturalität betont Diffe-

⁵ Das Normalisierungsprinzip wurde in den 1950er Jahren in Skandinavien formuliert und wurde in den 1970er Jahren zum Leitprinzip der heilpädagogischen Praxis und Wissenschaft in Deutschland (siehe Nirje 1994). Normalisierung zielt auf „Normalität der Inanspruchnahme gesellschaftlicher Einrichtungen und Rechte, wie das für andere Mitglieder der Gesellschaft ebenfalls ‚normal‘ ist“ (Heimlich/Behr 2010, S. 816). Für die Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen bedeutet Normalisierung die Beachtung des Zwei-Milieu-Prinzips, nämlich der Trennung des Lernorts vom Wohnort sowie Arbeitsort (vgl. Ackermann/Amelung 2009, S. 5).

renz und Diversität allgemein anstatt bestimmte diskriminierte Gruppen. Sie unterstreicht die Bedeutung von Interaktion und dem Hinterfragen des eigenen Fremderlebens, vor allem die Befähigung dazu, „[...] zu sehen, dass das, was und wie ich es fremd erlebe, sehr wesentlich von meinem eigenen Lebenserfahrung und meiner Biographie abhängt“ (Schäffter 1991, S. 12, Hervorhebung im Original). Allerdings wurde die Konstruktion der Identität des Anderen im Falle von Menschen mit Behinderungen im Rahmen der Interkulturalität nicht anerkannt (vgl. Lindmeier 1998, S. 158). Lindmeier führt das nachlassende Interesse an den Bildungswünschen und -bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen im Zuge dieser Leitidee darauf zurück, dass

„[...] ihre Art der Verschiedenheit gesellschaftlich weniger von Interesse ist als die Verschiedenheit der Geschlechter, der Generationen und der Kulturen. Anhaltende gesellschaftliche Stigmatisierungstendenzen gegenüber behinderten Menschen bekräftigen die Einschätzung, dass Behinderung Differenzenerfahrungen auslöst, die nicht zu ‚Perspektivverschränkungen‘ führen, sondern zu Abgrenzung und Ausgrenzung“ (Lindmeier 2003, S. 29).

Diese Einschätzung zeigt, wie je nach gesellschaftlicher Konjunktur verschiedene Differenzen als relevant konstruiert werden.

Zweitens hing die schwindende Bedeutsamkeit der Zielgruppe ‚Menschen mit Behinderungen‘ in der allgemeinen Erwachsenenbildung mit gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnissen zusammen, die sich schon seit den späten 1970er Jahren abzeichneten und die mit Stichwörtern wie „Individualisierung“, „Pluralisierung“, „Prekärisierung“, „Risikogesellschaft“, und „Entstrukturierung“ zusammengefasst werden können (vgl. Kronauer 2010, S. 10ff.). Mit den sich verändernden gesellschaftlichen Anforderungen wandelte sich auch die Ausrichtung der Erwachsenenbildung. Anstelle eines emanzipatorischen und zur Selbstentfaltung anregenden Bildungsverständnisses werden seit den 1990er Jahren Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung zunehmend auf eine Anpassung an die Anforderungen des Arbeitsmarkts ausgerichtet (vgl. Furrer 1999). Da viele Menschen mit Behinderungen ohnehin nicht im ersten Arbeitsmarkt tätig sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 236), wird der Zielgruppe keine Priorität eingeräumt, vor allem, wenn (bis heute) „[n]ach wie vor die Vorstellung [dominiert], dass Menschen mit Behinderungen in spezifisch für sie zugeschnittenen Angeboten in separierten Einrichtungen am besten aufgehoben sind“ (Heimlich/Behr 2010, S. 813). Die hier beschriebenen sozialen Transformationen führten auch zu einer Hierarchisierung der Behinderungsformen, zu einer neuen Spaltung „zwischen integrierbaren und nicht integrierbaren Behinderten“ (Radtke in Brandt 2003, Abs. 9). Vor diesem Hintergrund müsste die Erwachsenenbildung eigentlich die Aufgabe verfolgen, sich an genau diejenigen Menschen zu wenden, die von sozialem Ausschluss bedroht sind (vgl. Radtke in Brandt 2003, Abs. 9). Stattdessen ist zu beobachten, dass seit den 1990er Jahren „[d]er öffentliche Bildungsauftrag mit dem Bildungsregime des selbstgesteuerten lebenslangen Lernens durch eine individualisierte *Bildungsverpflichtung* ersetzt [wurde]“ (Schreiber-Barsch 2015, S. 194, Hervorhebung im Original).

Diese Überlegung führt zum dritten Grund für das abflauende Engagement der Erwachsenenbildungseinrichtungen für die Zielgruppenarbeit mit Menschen mit Behinderungen. Vielfach wird dies auf Ökonomisierungstendenzen und die schwierige finanzielle Lage in der staatlich geförderten Erwachsenenbildung zurückgeführt (vgl. Radtke in Brandt 2003, S.26; Lindmeier 2003, S. 29). Obgleich Institutionen wie Volkshochschulen sich mittels des „Robin-Hood-Prinzips“ – d.h. der Finanzierung von Angeboten für Zielgruppen, die weniger bezahlen können, aus den Einkünften gewinnbringender Angebote – an ihren sozialen Auftrag halten können und dies auch tun, schafft die finanzielle Lage Existenz- und Legitimationsdruck für Angebote, die an verhältnismäßig kleine, eng definierte Zielgruppen gerichtet sind (vgl. Radtke in Brandt 2003, S. 26). Darüber hinaus entwickelt sich seit den 1990er Jahren die „Fiktion eines freiwilligen und autonomen Marktteilnehmers (Kunde)“ (Theunissen 2003, S. 55), welche schwer vereinbar mit den Möglichkeiten und Bedürfnissen vieler Menschen mit Behinderungen ist (vgl. Theunissen 2003, S. 55)⁶.

3.7 2000er Jahre: Supranationale Entwicklungen I - ein verändertes Behinderungsbild

Trotz des zu beobachtenden Stillstands der 1990er Jahre wurde um das „Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen“ (2003) herum das Thema Erwachsenenbildung und Menschen mit Behinderungen in wissenschaftlichen Diskursen wieder aufgegriffen (vgl. z.B. DIE 2003). Ausschlaggebend war wohl die gesetzliche Anerkennung und Verankerung eines sozialen Verständnisses von Behinderung im Sozialgesetzbuch (SGB) IX (Juli 2001) und im Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (Behindertengleichstellungsgesetz, kurz BGG; April 2002). Diese Veränderung wurde durch die neu herausgegebene Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICIDH-2) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) im Mai 2001 erheblich beeinflusst, welche über individuelle, gesundheitliche Faktoren hinaus auch Einschränkungen der gesellschaftlichen Teilhabe und den Einfluss von Umweltfaktoren berücksichtigt (vgl. WHO 2001). Dies förderte den diskursiven Wechsel von einem Behinderungsmodell, das individuelle Beeinträchtigung (bzw. medizinische Diagnosen) als Definitionskategorie setzt, hin zu einem Modell, das Behinderung als sozial (mit)verursacht begreift (vgl. Oliver 1990; Shakespeare/Watson 2001; Waldschmidt 2005; Clark 2006).

Die Anerkennung eines Verständnisses von Behinderung als Wechselwirkung zwischen sozialen Prozessen und individuellen Beeinträchtigungen eröffnet (u.a. in den Erziehungswissenschaften) einen Fokus auf Barrieren, die in diesem Zusammenspiel sichtbar werden. Die Zielsetzung von Enthinderung, d.h. die Beseitigung von Barrieren, wird perspektivisch als Möglichkeit zur Ablösung der Zielgruppenorientierung angesehen (vgl. Weisser 2005, S. 132). Laut Weisser kann „[d]ie Zielgruppe [...] eine

⁶ Theunissens Überlegungen sind explizit auf Menschen mit Lernschwierigkeiten fokussiert, könnten aber zweifellos auch für Menschen mit anderen Behinderungen zutreffen.

operative Konsequenz von Barrierenanalysen oder ein Anlass zur Entdeckung von Barrieren sein, sie kommt aber nicht über Personenmerkmale zustande, sondern über Lebenslagen mit Exklusionsrisiken, die Lernanlässe (nicht) generieren“ (Weisser 2005, S. 132). Ähnlich fordert das mehrdimensionale Integrations-konzept von Lindmeier anstatt eines restriktiven Blickes auf individuelle Voraussetzungen die Beachtung räumlicher, funktionaler, sozialer, personaler, gesellschaftlicher und organisatorischer Bedingungen für Integration ein (vgl. Lindmeier 2003, S. 30).

So wird eine Entwicklung hin zu einer normativen Leitidee der (Erwachsenen-)Bildung „für alle“ und zur Barrierefreiheit deutlich, die sowohl international als auch national bildungspolitisch vertreten wird (vgl. UNESCO 2000, KMK/GWK 2015, DVV 2011). In diesem Kontext sind die Verschiebungen im Diskurs über Erwachsenenbildung mit Menschen mit Behinderungen zu verstehen, die sich Anfang der 2000er mit dem Wiederaufgreifen des Themas zeigen. Während die Sichtweise, dass Erwachsenenbildung den Auftrag hat, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, genau so stark wie auch in früheren Diskursen vertreten wird (vgl. Brose 2014, S. 85-86), ist die Einstellung gegenüber Zielgruppenorientierung nun eine andere: Ermöglichung zur Teilhabe wäre zu erreichen, „vielleicht nicht immer mit Zielgruppenarbeit, aber sicher mit der Entwicklung von Lehrangeboten, die auf die Bedürfnisse der Lernenden – und eben auch behinderte Menschen – eingehen“ (Nuisl 2003, S. 3). Für den Erfolg von integrativ konzipierten Angeboten in der Praxis werden inhaltliche Aspekte im Gegensatz zu Zielgruppendefinitionen hervorgehoben: „Auf der Basis gleicher Interessen etwas anzubahnen ist sinnvoller, als zu sagen: ‚Geh‘ da hin, weil da Behinderte sind.“ (Radtke in Brandt 2003, S. 24).

3.8 2010er Jahre: Supranationale Entwicklungen II – Die UN-BRK und der Paradigmenwechsel hin zu ‚Inklusion‘

Unübersehbar in diesem Zusammenhang ist das Konzept der Inklusion bzw. das Begriffspaar Inklusion/Exklusion, welches in den 1970er Jahren in französischen soziologischen Debatten um soziale Kohäsion aufkam (vgl. von Küchler 2010) und nun als „neue Leitidee“ (Eckert/Heinrich 2007, S. 6) im internationalen und deutschen Kontext für „die Vision und Zielvorstellung einer Gesellschaft für alle“ (Heinrich 2007, S. 27) steht. Im Unterschied zum Begriff *Integration*, welcher „von einer vorgegebenen Gesellschaft ausgeht, in die integriert werden kann und soll“ (Kronauer 2010, S. 56), bedeutet *Inklusion*, „dass gesellschaftliche Verhältnisse, die exkludieren, überwunden werden müssen“ (ebd.). Das Inklusionskonzept erlangte Aufmerksamkeit mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Während die Ratifizierung der Konvention in Deutschland im Jahre 2009 einen Paradigmenwechsel einleitete und den Status quo stark in Frage stellte (vgl. Ackermann/Ditschek 2015, S. 311), „bestärkt[e] sie als zweite, problematische Seite der Medaille die Tendenz, Inklusion als Spezialthema mit einer spezifischen Zielgruppe – Menschen mit Beeinträchtigungen – aufzufassen“ (Hinz 2013, Abschnitt 2)

Die Behindertenrechtskonvention führt keine neuen Rechte ein, sondern bekräftigt die Notwendigkeit, „angemessene Vorkehrungen“ (UN 2006/2008, Art. 2) zu treffen, damit Menschen mit Behinderungen ihre Rechte in Anspruch nehmen können. Für das Bildungssystem ist Artikel 24 von Relevanz:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ (UN 2006/2008, Art. 24).

Für die Erwachsenenbildung erfordert dies, dass institutionelle sowie gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen in Frage gestellt werden müssen und dass von einer äußerst heterogenen Teilnehmerschaft als Normalität ausgegangen werden muss (vgl. Schreiber-Barsch 2015, S. 193). Konkret „folgt aus der UN-BRK der Auftrag, eine Teilnahme an Lernangeboten als Form gesellschaftlicher Partizipation barrierearm und für alle erwachsenen Lerninteressierten systematisch zu eröffnen bzw. sicherzustellen“ (Schreiber-Barsch, i.E.). Dieser Forderung kommt der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) auf diskursiver Ebene nach, indem er im Grundsatzprogramm explizit auf die Offenheit auch für „Menschen mit und ohne Behinderungen“ (DVV 2011, S. 4) verweist und neben Emanzipation, Partizipation und Integration auch Inklusion als Leitwert der Volkshochschularbeit nennt (vgl. DVV 2011, S. 4).

Obwohl ‚Menschen mit Behinderungen‘ als Zielgruppe nun wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt sind, wird ähnlich wie von Schuchardt in den 1980er Jahren auch aktuell festgestellt, dass trotz diskursiver Veränderungen und mancher Modellprojekte in der Praxis noch nicht so viele Veränderungen herbeigeführt wurden (vgl. Blin et al. 2014, S. 56; Ackermann/Ditschek 2015, S. 312). Das Thema Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen befindet sich heute noch „zwischen den Stühlen“ (Ackermann 2012): Erwachsenenbildung für die spezifische Zielgruppe ‚Menschen mit Behinderungen‘ findet immer noch in der Regel dort statt, „wo sie eigentlich gar nicht hingehört“ (Ackermann 2012, S. 28) – in Einrichtungen der Behindertenhilfe, deren Aufgabenbereich die Bildung nicht umfasst – statt in Institutionen der Erwachsenenbildung mit einem offiziellen Bildungsauftrag (vgl. Ackermann 2012, S. 28). Die Frage stellt sich, ob die normative Forderung nach einer inklusiven oder gar einer „inkludierende[n] Erwachsenenbildung“ (Kil 2012) weiter auf Zielgruppenorientierung als eine leitende Strategie bauen kann oder ob die Spezifizierung bestimmter Personengruppen, die inkludiert werden sollten, dem Inklusionskonzept widerspricht und höchstens eine „De-Segregation“ (Hinz 2013, Abschnitt 2) initiiert. Gleichwohl finden sich Stimmen in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, dass sich Inklusion als Leitvorstellung und Zielgruppenorientierung als pädagogische Handlungsstrategie gegenseitig befruchten könnten.

3.9 Zwischenfazit

Analog zur allgemeinen Zielgruppendifkussion sieht man an dem spezifischen Beispiel der Zielgruppe ‚Menschen mit Behinderungen‘, wie ursprünglich emanzipatorisch-politische Motive sozial-integrativen Begründungen im Kontext der gesellschaftlichen Chancengleichheit weichen. Während in den 1970er Jahren und am Anfang der 1980er Jahre viele Ansätze für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen mit Behinderungen in Volkshochschulen entwickelt wurden, zeigt sich dann bis zur Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 eher ein Nachlassen des Engagements in der allgemeinen Erwachsenenbildung und eine Verortung der Verantwortung bei Institutionen der Behindertenhilfe. Mit dem Neuaufkommen des Themas tauchen alte Fragen der Zielgruppenorientierung wieder auf, z.B. bezüglich der Möglichkeiten eher homogener bzw. eher heterogener Lerngruppen, Barrierefreiheit, sozialen Lernens auch bei Menschen ohne Behinderungen sowie von Grenzen zwischen den Disziplinen Erwachsenenbildung und Sonderpädagogik wie auch zwischen den Zielen der Erwachsenenbildungspraxis und denen der politischen (Selbst-)Vertretung. Die Bildsamkeit von Menschen mit Behinderungen steht auf der Ebene der Begründungsdiskurse und von Leitbildern nicht mehr in Frage. Dennoch wird eine reguläre Teilnahme an Angeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung weiterhin kontrovers diskutiert.

Heutzutage sind Institutionen unter der Maßgabe von Inklusion verpflichtet, ihre Strukturen anzupassen und ihre Leitideen und Zielgruppendifinitionen zu reflektieren. Auch wenn die Verortung der Verantwortung für das Lernen Erwachsener mit Behinderungen bei der allgemeinen Erwachsenenbildung neu erscheinen mag, dürfte es deutlich geworden sein, dass die damit verbundenen Fragen aus den Diskursen um Zielgruppenorientierung schon bekannt sind. Insofern können sowohl die Praxis als auch die Wissenschaft der Erwachsenenbildung auf bestehende Erfahrung sowohl zielgruppenübergreifend als auch mit bestimmten Personenkreisen zurückgreifen. Aus diesem Grund scheint es naheliegend und bedeutsam, eine Institution näher zu untersuchen, welche seit über vier Jahrzehnten zielgruppenorientierte Angebote für Menschen mit Behinderungen bereitstellt.

4. Analyse des Programms „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg

4.1 Der Fachbereich

Das Bildungszentrum Nürnberg gilt als Vorreiter in der allgemeinen Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen (vgl. Schuchardt 1987, S. 114, Ackermann/Ditschek 2015, S. 309). Im Jahre 1974 wurde dort der eigenständige Fachbereich „Behinderte – nicht-Behinderte“ etabliert. Die Gründung ging auf die Aktivitäten einer Elterninitiative und deren Unterstützung durch die Hörerververtretung des Bildungszentrums zurück, die für ihre Kinder nach Abschluss der Sonderschule Zugang zu Erwachsenenbildung zu ermöglichen suchten (vgl. Hambitzer 1984, S. 8). Die Kernziele des Fachbereichs wurden vom damaligen Leiter Manfred Hambitzer wie folgt dargestellt:

„1. Erfahrungs- und Bildungsdefizite vor allem bei Schwerstbehinderten und – in diesem Zusammenhang – bei Nichtbehinderten ausgleichen; 2. Schwerstbehinderten einen höheren, abgerundeten Erfahrungswert über ihre Situation im Leben vermitteln; 3. Eltern, Angehörigen sowie Betreuern von Schwerstbehinderten Hilfestellungen geben; 4. die Schranke zwischen Behinderten und Nichtbehinderten abbauen; 5. die Schwerstbehinderten wappnen, auf falsche Reaktionen der Nichtbehinderten richtig zu reagieren; 6. Behinderten damit den Einstieg in das Allgemeinprogramm des Bildungszentrums so weitgehend wie möglich ebnen“ (Hambitzer 1984, S. 11).

Die heutigen Ziele des Fachbereichs sind insofern ähnlich wie die ursprünglichen Zielsetzungen, dass sowohl die Notwendigkeit von Zielgruppenangeboten als auch die Ermöglichung der Teilnahme am Allgemeinprogramm hervorgehoben werden (vgl. Galle-Bammes 2015, S. 364ff.). Statt der früheren Konzepte der Normalisierung, Autonomie und Emanzipation, welche die Orientierung an Menschen mit Behinderungen als Zielgruppe stark prägten, hebt der jetzige Leiter des Fachbereichs Michael Galle-Bammes Partizipation, Empowerment und Inklusion als zentrale Ziele hervor (vgl. Galle-Bammes 2012, S. 128-129). Diese veränderten Leitideen finden Ausdruck im neuen (seit 2013) Namen des Fachbereichs „Barrierefrei Lernen / Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“. Obgleich der Zielgruppenorientierung weiterhin einen besonderen Status eingeräumt wird, wird somit deutlich, dass sich die Prämissen der Arbeit im Laufe der Jahrzehnte verändert haben.

Am Fachbereich werden jährlich über 300 Angebote mit über 3000 Anmeldungen durchgeführt (vgl. BVV 2012, S. 31)⁷. 2012 hatten knapp unter 80% der Teilnehmenden am Fachbereich einen Schwerbehindertenausweis⁸ (vgl. Stadt Nürnberg 2013, S. 259). Während sich der Fachbereich in den Anfängen „[der] großzügigen Zuschüsse des kommunalen Trägers“ (Hambitzer 1979, S. 20) erfreute, werden Angebote heute zu 34 – 36% durch Teilnehmerbeiträge finanziert; die restliche Finanzierung kommt von der Stadt Nürnberg (53%) und dem Land Bayern (11 – 13%) (Galle-Bammes, persönliche Korrespondenz per E-Mail am 04.08.2016; siehe Anhang C). Als Teil des Bildungscampus Nürnberg – seit 2010 - hat das Bildungszentrum und somit auch der Fachbereich seinen Standort im Zentrum von Nürnberg und benutzt diverse Gebäude und Kursräume in verschiedenen Teilen der Stadt. Viele Kursorte werden durch Kooperationen mit Einrichtungen der Behindertenhilfe zur Verfügung gestellt.

Um Entwicklungen in der Zielgruppenarbeit am Fachbereich „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ näher nachzuzeichnen, wurde eine Analyse ausge-

⁷ Am gesamten Bildungszentrum sind es jährlich ungefähr 6500 Veranstaltungen. Siehe <http://bildungscampus.nuernberg.de/> [26.11.2016]

⁸ Aufgrund der Bezuschussung des Fachbereichs muss der Anteil an Teilnehmenden mit einem Schwerbehindertenausweis erhoben werden (vgl. Galle-Bammes 2015, S. 366). Im Gegensatz dazu besteht im Gesamtprogramm des Bildungszentrums keine Ermäßigung aufgrund von Behinderung und daher kein Grund, den Ausweis vorzuzeigen (vgl. Galle-Bammes 2015, 364-365).

wählter Programmhefte des Fachbereichs durchgeführt. Die Methode der Programmanalyse im Allgemeinen und das Forschungsdesign der hiesigen Arbeit werden im Folgenden dargestellt.

4.2 Das Gegenstand ‚Programm‘

Das ‚Programm‘ bezieht sich auf das gesamte Angebotsspektrum einer Erwachsenenbildungseinrichtung wie auch auf das veröffentlichte Dokument, in dem diese Angebote aufgelistet und beschrieben werden. Die Bereitstellung eines bestimmten Programms (im Sinne der *Gesamtheit der Angebote*) geht aus kontinuierlichen Planungsprozessen hervor, die im Kontext der Erwachsenenbildung „im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Bedarfen, individuellen Bedürfnissen, Trägervorgaben, institutionellen sowie organisatorischen Rahmenbedingungen, bildungspolitischen Entscheidungen und gesellschaftlichen Entwicklungen“ (Gieseke et al., i.E.) ablaufen. Das Programm ist dementsprechend das Produkt eines „Angleichungshandelns“ (Gieseke 2003), das zwischen diversen Akteuren auf verschiedenen Handlungsebenen abläuft und bei dem immer neu Entscheidungen erarbeitet werden müssen (vgl. Gieseke/Opelt 2005, S. 43). Die dahinter stehenden Prozesse, die dieses Programmplanungshandeln ausmachen, umfassen nicht nur die Konzeption und das Bewerben der einzelnen Angebote, sondern auch Aspekte wie die Gewinnung und Betreuung von Kursleitenden, Evaluation bestehender Angebote, Bedarfserhebung und Managementtätigkeiten wie Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung (vgl. Gieseke 2003, S. 194). Aufgrund der begrenzten Regulierung der Erwachsenenbildung und ihrer Freiheit von einem staatlich festgelegten Lehrplan können Planende ziemlich frei agieren und flexibel auf gesellschaftlichen und institutionellen Bedarf sowie auf individuelle Bedürfnisse reagieren (vgl. Gieseke et. al., i.E.). Das Programmplanungshandeln zielt nicht nur auf die Herstellung eines geeigneten Rahmens für Lernen, sondern auf „die Entwicklung und Balance institutioneller Identität“ (Höffer-Mehlmer 2010, S. 997). Somit kann das entworfene Programm mit seinen thematischen und anderen Schwerpunkten als „die praktische Antwort auf die Frage danach, was die Institution ist“ (Höffer-Mehlmer 2010, S. 997) betrachtet werden.

Dieses institutionelle Selbstverständnis wird im Programm als *Dokument, das alle Angebote in einer bestimmten Zeit bündelt*, an die Öffentlichkeit gebracht. Konkret sind darunter Broschüren, Hefte, Flyer oder Online-Kataloge zu verstehen, die neben der Außendarstellung der Einrichtung (vgl. Gieseke/Opelt 2003, S. 46) in erster Linie die Funktion haben, potentielle Teilnehmende oder Multiplikatoren über Angebote zu informieren und Interesse für diese Angebote zu wecken (vgl. Nolda 2010a, S. 293). Obwohl Programme sich je nach Einrichtung stark voneinander unterscheiden können, enthalten sie in der Regel schriftliche Details über Inhalte, Lernziele, Lernniveaus und Voraussetzungen, Angebotsformate, Räumlichkeiten, Terminstrukturen, Kosten und Dozent/innen. Sie konstituieren somit „den Kern des jeweiligen Profils einer Bildungseinrichtung“ (vgl. Gieseke et. al., i.E.) und bilden eine Scharnierstelle zwischen der Institution mit ihren professionell Tätigen und den Adressat/innen, zwischen Angebot und Nachfrage (vgl. Gieseke et al. 2005, S. 43). Den Adressat/innen gelten sie als

„Leistungsversprechen“ (Nolda 2010b) sowie als eine „Entscheidungshilfe“ (Nolda 2010b); für die Gewinnung neuer Teilnehmenden sind sie das wichtigste Werbeinstrument (vgl. Nolda 2010b).

Mit dem Programm und ihren spezifischen Programmschwerpunkten zeigt eine Institution, wie sie Bildung und Qualifizierung für Erwachsene anbietet (vgl. Gieseke/Opelt 2005, S. 43). Während sie jedoch aus der Perspektive von Adressat/innen „kurzfristige Gebrauchstexte, die schon bald nach ihrem Erscheinen nicht mehr ihren eigentlichen Zweck erfüllen“ (Nolda 2003, S. 212), darstellen, sind sie für Einrichtungen und für die Erwachsenenbildungsforschung von nachhaltigerem, langfristigem Interesse. Für Erwachsenenbildungseinrichtungen können Programmhefte zum Zweck der Bedarfserhebung (vgl. Schlutz 1991, S. 18ff.) oder für einrichtungsinterne Evaluation und Organisationsentwicklung (vgl. Pehl 1998, S. 50) von Nutzen sein. Ferner können sie auch der Legitimation der eigenen Arbeit dienen, besonders zum Zweck der finanziellen oder politischen Unterstützung (vgl. Nolda 2010b). Für die Erwachsenenbildungsforschung stellen sie zum einen eine „Momentaufnahme“ (Körber et al. 1995, S. 10) in Planungsprozessen dar und können als „Ausdruck von pädagogischen Handlungskonzepten“ gesehen werden (Gieseke/Opelt 2003, S. 45). Zum anderen spiegeln sie die Kontinuität einer Institution (vgl. Gieseke/Opelt 2005, S. 43).

4.3 Möglichkeiten der Programmanalyse

In der Erwachsenenbildungswissenschaft hat sich die Analyse von Programmen als „einzig wirklich weiterbildungsspezifische Forschungsmethode“ (Nuissl 2010, S. 173) etabliert. Gegenstand der Programmanalyse sind gedruckte oder online-gestellte Programme, wie sie oben beschrieben wurden, die mit dem Ziel untersucht werden, bestimmte Aspekte der Praxis zu beleuchten (vgl. Käßplinger 2008, Abs. 37). Wegen der „Scharnierstellenfunktion“ (Käßplinger 2008, Abs. 15) des Programms zwischen Einrichtungen, professionell Tätigen und Adressat/innen eignen sich Programmanalysen für verschiedene Forschungsfragen, die z.B. Themenschwerpunkte, Fachbereiche, Zielgruppen, regionale Aspekte und Institutionen fokussieren können (vgl. Käßplinger 2008, Abs. 9). Durch die Analyse von Programmen ist es möglich, Näheres über „das Was und Wie des Angebots“ (Tietgens 1998, S. 63) auszusagen und „Schwerpunkte, Trends und auch Lücken in der Angebotsstruktur aus[zu]weisen“ (von Hippel 2011, S. 286). Darüber hinaus werden in Programmen die verschiedenen institutionellen Arbeitsformen und Vorstellungen über Zielgruppen, Einflüsse wie antizipierte Handlungs- und Verwertungsinteressen und Qualifikationsbedarf (vgl. Gieseke 2003, S. 192), sowie oft auch das institutionelle Leitbild und didaktische Informationen (vgl. von Hippel 2011, S. 286) ersichtlich.

Die Erwachsenenbildungslandschaft ist von hoher Pluralität und einer „rhizomartige[n] Entwicklung“ (Enoch/Gieseke 2011, S. 7) geprägt. Programmanalysen können eine Möglichkeit bieten, die Profile und Strukturen verschiedener Einrichtungen sichtbar zu

machen. Indem sie die institutionelle Interpretation und Umsetzung von Bildung in Programmen untersuchen, zeigen sie die Wirklichkeit auf, die zwischen bildungspolitischen Vorstellungen und institutioneller Umsetzung in Angebote liegt (vgl. Körber et al. 1995, S. 44). Programmanalysen können daher benutzt werden, um der Lücke zwischen Bildungsprogrammatik und der tagtäglichen Praxis nachzugehen. Darüber hinaus können sie die Weiterbildungsstatistik, die Angebote und institutionelle Strukturen quantitativ erfasst, ergänzen (vgl. Käßplinger 2008, Abs. 7) bzw. können sie um „einen zweiten Deutungshorizont“ (Fleige/Reichart 2014, S. 77) erweitern. Indem durch eine Analyse tiefer in die Strukturen, Formate, Themen etc. einer oder mehrerer Institutionen eingedrungen wird, kann eine wichtige Überprüfung und ggf. Korrektur von pauschalisierenden bzw. voreingenommenen Vorstellungen der Arbeit dieser geleistet werden (vgl. Käßplinger 2008, Abs. 28). Dabei erheben Programmanalysen nicht den Anspruch, Aufschluss über Anmeldezahlen, Ausfallquoten, Kursgeschehen oder Teilnehmer/innen-Struktur zu geben. Der Fokus liegt auf den „konzeptionelle[n] Überlegungen [und] nachfrageorientierte[n] Vorstellungen“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 45), die in die Entwicklung des Programms eingeflossen sind, nicht auf der eigentlichen Realisierung.

Ferner kann durch Programmanalysen aufgrund der „Seismografen-Funktion“ (Heuer 2003, S. 161) der Erwachsenenbildung – d.h. ihrer Fähigkeit, wegen ihrer offenen und flexiblen Strukturen, flexibel und zeitig auf wandelnde Bedürfnisse und veränderten Bedarf einzugehen – auf gesellschaftliche und bildungspolitischen Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen geschlossen werden. Sie ermöglichen somit Rückschlüsse auf die „Realisierungsbedingungen lebenslangen Lernens“ (Gieseke et al., i.E.) und darüber hinaus auf den historischen, gesellschaftlichen und politischen Kontext, in dem Bildungsangebote entstehen: „Ein Programm ist der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische Rahmung, nachfragende TeilnehmerInnen und gefiltert durch professionell Handelnde“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 46).

Sowohl für die Praxis als auch für die Wissenschaft können Programmanalysen als Grundlage für Reflexionen über Didaktik und Planung (z.B. durch den Vergleich unter Institutionen) dienen (vgl. Tietgens 1998, S. 63). Darüber hinaus können sie als „politische Argumentations- und Repräsentationshilfe“ (Tietgens 1998, S. 63) sowie als Quellen fungieren, die die Realität der Bildungsarbeit widerspiegeln (vgl. Tietgens 1998, S. 63). Besonders letztere Funktion begründet die Sammlung und Archivierung von Programmen. In entsprechend eingerichteten Programmarchiven, wie z.B. dem am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung für Volkshochschulprogramme und dem an der Humboldt-Universität zu Berlin für das gesamte Angebotsspektrum von Erwachsenenbildungseinrichtungen in Berlin/Brandenburg, werden „Bildungsprogramme unter bestimmten regionalen, institutionellen und inhaltlichen Gesichtspunkten erschlossen, erfasst und entlang bildungstheoretischer Kategorien aufbewahrt und erhalten“ (Gieseke et al., i.E.) und damit historische, gegenwärtige sowie zukünftige

Überblicke in die Erwachsenenbildungslandschaft, Einblicke in professionelles planerisches Arbeiten und Zugänge für entsprechende Forschungen gewährt (vgl. Gieseke et al., i.E.).

4.4 Methode der Programmanalyse

Programmanalysen können qualitativ oder quantitativ ausgerichtet sein und in Triangulation mit anderen Methoden eingesetzt werden (vgl. Käßlinger 2008, Abs. 20). Zudem können sie als Voll-, Teil- oder exemplarische Erhebungen durchgeführt werden, das Angebot oder einen Teil des Angebots einer einzigen Einrichtung fokussieren oder mehrere vergleichen (vgl. Nolda 2003, S. 221). Nolda unterscheidet zwischen vier Zugängen, die je nach Forschungsfrage verschiedene Aspekte des Gegenstands „Programm“ untersuchen (vgl. Nolda 1998, S. 147ff.): *semiotisch-textanalytische Ansätze* fokussieren sprachliche und bildliche Aspekte des Programms; der *inhaltsanalytische Zugang* basiert auf Häufigkeitsanalysen und eignet sich für die Untersuchung des Ist-Stands von Angeboten; mit *strukturalhermeneutischen Methoden* werden latente Sinnstrukturen in Ankündigungstexten untersucht, um Aufschluss über Adressatenansprache und die Selbstdarstellung der Einrichtung zu ermöglichen; *diskursanalytische Zugänge* fokussieren die Einflüsse verschiedener gesellschaftliche Strömungen auf Bildungsinhalte. Die kurze Darstellung dieser Zugänge zeigt, wie Programmanalysen als alleinstehendes Untersuchungsinstrument oder in Kombination mit anderen Erhebungs- und Auswertungsmethoden „ein umfassendes Bild über den jeweilig untersuchten Erwachsenenbildungsbereich bieten“ (von Hippel 2011, S. 288).

Bei inhaltsanalytischen sowie quantitativen, qualitativ-quantitativen und triangulativen Verfahren bildet das Kodieren von Daten die Basis der Erhebung (vgl. Robak 2012, S. 1). Codesysteme können sowohl induktiv am Material als auch deduktiv aus schon vorhandenen Kategorien aus anderen Programmanalysen, Ergebnissen, Diskursen oder Theorien entwickelt werden (vgl. Robak 2012, S. 1). In allen zentralen Programmanalysen der deutschen Erwachsenenbildungswissenschaft wurden die Codes zu verschiedenen Anteilen sowohl induktiv als auch deduktiv entwickelt (vgl. Robak 2012, S. 4ff.), was die Aussage unterstützt, dass „[d]ie beiden Zugänge in einem unmittelbaren Zusammenhang [stehen] und sich im Forschungsprozess [bedingen].“ (Robak 2012, S. 1).

4.5 Forschungsdesign

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, das Profil des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ über einen langen Zeitraum zu analysieren, um die Arbeit der Institution genauer darzustellen und mögliche Entwicklungen in der Zielgruppenorientierung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und variierender bildungspolitischer Zielsetzungen zu identifizieren. Für diese Zwecke bietet sich die Programmanalyse als Methode an, weil sie aus den oben erläuterten Gründen

den Knotenpunkt ‚Programm‘ als „Spiegel einer Bildungsorganisation“ (Gieseke 2015, S.170) in seinem weiteren Kontext interpretierbar macht. Über die Feststellung des gegenwärtigen Ist-Stands hinaus können Programme in einer historischen Perspektive Kontinuität und Wandel bestimmter Themen, Inhalte etc. aufzeigen.

Eine Programmanalyse zur Bewertung der Situation der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen liegt bereits vor (siehe Schuchardt 1987, S. 85ff.). Schuchardt und ihre Mitarbeiter analysierten für die Jahre 1979, 1981, 1983 die Programme von 79 Volkshochschulen bundesweit auf Zielgruppen, Themen und Kooperation mit anderen Institutionen hin. Für den Aspekt der Zielgruppen wurden 19 Kategorien nach einer genauen Ausdifferenzierung in Krankheits- und Behinderungsbild entwickelt. Es schien nicht sinnvoll, eine solch starke Differenzierung für die hiesige Analyse zu übernehmen, denn es langt allein schon festzustellen, dass Behinderungsbild als Grundlage einer Zielgruppendefinition fungiert. Überdies schien für die Auswertung aktuellerer Daten Offenheit gegenüber der Notwendigkeit für neue Kategorien geboten, zumal geläufige Perspektiven auf Behinderung sich von Auffassungen der 1970er und 1980er Jahre unterscheiden.

Bei der jetzigen Analyse handelt es sich um eine unmittelbare, exemplarische Analyse, die die Programme eines einzelnen Fachbereichs auswertet. Nolda empfiehlt bei exemplarischen Analysen, „darauf zu achten, dass die ausgewählte Einrichtung nicht Merkmale des Untypischen aufweist“ (Nolda 2010a, S. 296). Die Tatsache, dass das Bildungszentrum Nürnberg über einen eigenständigen Fachbereich für die Zielgruppenarbeit mit Menschen mit Behinderungen verfügt, ist wohl untypisch, aber gerade wegen dieser Einzigartigkeit von Interesse. Dennoch ermöglichen die Ergebnisse Rückschlüsse auf die sich im Laufe der Zeit verändernden Diskurse zur Bildung von Erwachsenen mit Behinderungen und zur Zielgruppenorientierung allgemein.

Grundlage der Analyse bildet eine Stichprobe von zehn Programmheften, die auf Anfrage hin von dem gegenwärtigen Fachbereichsleiter zur Verfügung gestellt worden sind. Die wie folgt datierten Programme wurden inhaltsanalytisch ausgewertet: Erstes Semester 1974/75, Zweites Semester 1975, Erstes Semester 1984/85, Zweites Semester 1985, Wintersemester 1994/95, Sommersemester 1995, Wintersemester 2004/05, Sommersemester 2005, Zweites Halbjahr 2014 und Zweites Halbjahr 2015. Die sechs früheren Programme – von 1974 bis 1995 – erschienen als Sonderdruck im Gesamtarbeitsplan des Bildungszentrums und liegen in Form von kopierten Auszügen vor. Die Auszüge wurden offensichtlich benutzt und archiviert, denn sie enthalten handschriftliche Anmerkungen über Termin- und Ortsänderungen sowie über Kursausfälle mangels Anmeldungen.⁹ Die vier späteren Programme – von 2004 bis 2015 – erschienen als Teil der Zeitschrift „Sprachrohr“, welche von Teilnehmenden am Fachbereich verfasst, zusammengestellt, veröffentlicht und kostenfrei verteilt wird.¹⁰ Das

⁹ Diese Notizen hätten die Analyse zwar um Information über Nachfrage bereichern können. Es schien jedoch zu ungenau, sich ausschließlich auf ad hoc und möglicherweise unsystematisch verfasste Kommentare zu stützen.

¹⁰ Die Zeitschrift enthält Artikel über regionale und nationale Themen der Behindertenpolitik und setzt sich laut Untertitel „für den offenen Dialog zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen“ ein.

Programm ist in der Mitte der Zeitschrift eingeklebt; auf der Titelseite wird darauf verwiesen, dass die Zeitschrift u.a. das Programm enthält¹¹.

Obwohl es anhand der Programmanalyse möglich wäre, Aspekte wie Bilder, Symbole, Werbung und Textstellen zu untersuchen (vgl. Nolda 2010a, S. 298), konzentriert sich diese Analyse allein auf die Ankündigungstexte¹². Ankündigungstexte „geben [...] die Vorstellung wieder, die der Kursleiter von dem Selbstbild der Interessenten besitzt“ (Weinberg 1965, S. 33). Es sei hinzugefügt, dass nicht nur Kursleitende, sondern auch Planende an der Verfassung von Ankündigungstexten beteiligt sein können und somit die Ansprache auch auf institutionelle Definitionen bestimmter Zielgruppen zurückzuführen ist. Insofern scheint die Fokussierung auf Ankündigungstexte folgerichtig, wenn die genaue Ausrichtung der Zielgruppenarbeit des Fachbereichs nachvollzogen werden soll. Zweifelsohne „werden Ankündigungstexte selten so gelesen, wie sie gemeint waren“ (Siebert 1998, S. 55). Zugleich kommt bei der Zielgruppe ‚Menschen mit Behinderungen‘ dazu, dass in manchen Fällen Ankündigungen nicht von den Adressat/innen selber, sondern von Multiplikatoren (z.B. Betreuenden) gelesen werden. Allerdings geht es in der Analyse nicht darum, die Perspektive der Leser/innen einzunehmen, sondern zu untersuchen, welche Gruppen wie, mit welchen Themen und ausgehend von welchen Annahmen angesprochen werden.

Zu diesem Zweck wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) gewählt. Die Methode ermöglicht ein regelgeleitetes Vorgehen in der Kategorienentwicklung und -anwendung (vgl. Mayring 2000, Abs. 26) und bietet gleichzeitig „die Möglichkeit, den Kontext von Texten, die latenten Sinnstrukturen, markante Einzelfälle sowie das, was nicht im untersuchten Text vorkommt, zu berücksichtigen“ (Nolda 2010a, S. 299). Ein solcher Zugang eignet sich, wie oben beschrieben, für die Feststellung des Ist-Stands in einer bestimmten Zeit (vgl. Nolda 1998, S. 163) und erlaubt von dort aus die Wahrnehmung von Tendenzen und Entwicklungen. Bei der Inhaltsanalyse geht es darum, „durch systematische und objektive Identifizierung von Bedeutungsträgern Schlüsse ziehen [zu können], die über das analysierte Dokument hinaus verallgemeinerbar sein sollen“ (Nolda 2010a, S. 298). Bedeutungsträger sind in diesem Fall Wörter oder Phrasen, die Aufschluss über die Zielgruppe geben, die angesprochen werden sollte. Diese Wörter oder Phrasen waren ausschlaggebend für die Kategorien, welche induktiv am Material entwickelt wurden.

Die konkreten Analyseschritte werden im Folgenden in Anlehnung an das Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung von Mayring (2000, Abs. 11) erläutert:

- *Forschungsfrage*: Wie entwickelte sich die Zielgruppenorientierung am Fachbereich Behinderte – Nichtbehinderte zwischen 1974 und 2015? *Untersuchungsfragen*: Welche Zielgruppen werden angesprochen? Welche Wörter und Phrasen weisen auf

¹¹ Das aktuelle Programm erscheint auch auf der Homepage des Bildungszentrums unter der Rubrik „Gesellschaft und Kultur“: <http://bz.nuernberg.de/gesellschaft-und-kultur/fachgruppe/behinderte-und-nichtbehinderte-menschen.html> [26.11.2016]

¹² „Kursbeschreibung“ und „Kursankündigung“ werden synonym für „Ankündigungstext“ verwendet.

die Zielgruppen hin? Mit welchen Themen werden unterschiedliche Gruppen angesprochen? An welchen Orten finden Kurse statt?

- *Festlegung von Kategoriendefinition und Abstraktionsniveau:* Es werden in Kurstiteln und Kursbeschreibungen Wörter und Ausdrücke erfasst, die deutlich machen, dass Menschen mit einer bestimmten Problemlage, einem bestimmten Bildungsziel oder einer bestimmten Behinderungserfahrung gezielt angesprochen werden. Themen und Ort werden separat erfasst und dienen als zusätzliche Informationen für die Interpretation. (Z.B. genügt allein die Nennung des Kursorts ‚Werkstatt für behinderte Menschen‘ nicht für die Zuordnung zur Zielgruppenkategorie „Behinderte Menschen“).
- *Induktive Kategorienbildung:* Das Material wird schrittweise (jede einzelne Kursbeschreibung chronologisch nach Programm) durchgegangen und die Daten in eine Excel-Tabelle eingefügt. Schlüsselwörter und -phrasen werden in vivo als Codes übernommen und ähnliche Codes unter Kategorien zusammengefasst. Jedes Angebot wird mit nur *einem* Code versehen bzw. jeder Code wird nur *einer* Kategorie zugeschrieben. Wenn eine neue Zielgruppen-Kategorie entsteht, werden die bisher ausgewerteten Daten auf Überlappungen überprüft (entspricht der *formativen Reliabilitätsprüfung*). Falls sich Mehrfachnennungen ergeben, muss eine neue Kategorie entwickelt werden.¹³ Nach der Auswertung aller zehn Programme wird die Datentabelle im Abgleich mit entsprechenden Stellen des Materials nochmal durchgegangen (entspricht der *summativen Reliabilitätsprüfung*). Wo sinnvoll, werden Kategorien zu noch abstrakteren Oberkategorien zusammengefasst.¹⁴
- *Auswertung:* Die Auswertung erfolgt vorwiegend quantitativ. Um Häufigkeiten festzustellen, werden Nennungen pro Kategorie gezählt. Identische Angebote, z.B. an verschiedenen Wochentagen, werden mehrfach gezählt. Es wird nicht auf Kursvolumen im Sinne von Stundenzahlen geachtet, sondern lediglich auf die Anzahl der Angebote. Die Ergebnisse werden durch weitere quantitative Informationen ergänzt, indem Nennungen in den Zielgruppenkategorien mit den Angaben zu Kursorten und Themenbereichen abgeglichen werden. Parallel zur quantitativen Auswertung werden qualitative Details wie die genaue sprachliche Formulierung von Zielgruppenbenennungen oder die Hervorhebung defizit- bzw. ressourcenorientierter Begründungen notiert. Auf diese Weise werden zusätzlich qualitative Informationen herangezogen, um sprachlich-diskursive Aspekte der Zielgruppenorientierung besser beleuchten und die rein quantitativen Ergebnisse differenziert betrachten zu können.

Die geschilderte Vorgehensweise sicherte das systematische Kodieren des Materials und die Entwicklung von trennscharfen Kategorien. Zwecks der Reliabilität und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse sowie der Personenunabhängigkeit der Zuordnung zu Kategorien (vgl. Mayring 2000, Abs. 7; Käßpinger 2008, Abs.

¹³ Dies erklärt die Entstehung der Kategorien 2, 6 und 9 (siehe dazu Abschnitt 4.5.3.).

¹⁴ Dies war z.B. bei „Lernbehinderung“ und „geistige Behinderung“ der Fall, weil diese Begriffe oft zusammen erwähnt und synonym verwendet wurden - siehe Kategorie 4.

27; Nolda 2010a, S. 299) wurde mit einem Kodierleitfaden samt Ankerbeispielen (siehe Anhang A) und mit ausführlichen Memos gearbeitet.

5. Ergebnisse

In der Analyse kristallisierten sich 13 Kategorien heraus, welche die Kriterien offenlegen, anhand derer Zielgruppendefinitionen und -ansprache im Programmheft erfolgen. Die einzelnen Kategorien werden in der untenstehenden Tabelle überblicksartig definiert und in der folgenden Diskussion näher analysiert.

5.1 Überblick der Kategorien

Nr.	Kategorie	Definition
1	Spezifisch, exklusiv	Eine bestimmte Behinderungsart bzw. Krankheit wird fokussiert. Angehörige werden nicht angesprochen; Eindruck einer exklusiven Gruppe nur für Betroffene.
2	Spezifisch, auch für Angehörige	Eine bestimmte Behinderungsart bzw. Krankheit wird fokussiert. Sowohl Menschen mit jener Behinderungserfahrung als auch Angehörige werden als Betroffene und Lernende angesprochen.
3	Körperliche Behinderung	Physische Behinderung ohne weitere Spezifizierung als Voraussetzung für Teilnahme.
4	Geistige oder Lernbehinderung	Es wird explizit Bezug auf Menschen mit Lernschwierigkeiten ¹⁵ genommen.
5	Behinderte Menschen	Zielgruppe Menschen mit Behinderungen werden explizit genannt bzw. über Arbeits- oder Wohnstatus in Institutionen der Behindertenhilfe definiert.
6	Behinderte Menschen und Angehörige	Sowohl behinderte Menschen als auch Angehörige werden als potenzielle Lernende angesprochen. Im Gegensatz zu K2 entsteht der Eindruck, dass Angehörige den Kurs nur zusammen mit einem behinderten Menschen besuchen könnten, möglicherweise als Begleitperson/Assistenz.
7	Eltern	Eltern oder Erziehungsberechtigte werden gezielt angesprochen.

¹⁵ Viele (Selbst-)Vertretungsorganisationen bevorzugen den Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ statt „geistig behindert“ (vgl. <http://www.menschzuerst.de/> [26.11.16]). Der Name der Kategorie wurde wörtlich vom analysierten Material übernommen und nicht umformuliert.

8	Angehörige/Interessierte	Angehörige von Menschen mit Behinderungen und/oder Menschen, die an behinderungsspezifischen Themen interessiert sind, werden gezielt angesprochen.
9	Behinderte und nicht-behinderte Menschen	Diese Angebote sind gezielt integrativ ausgeschrieben. Für Schlüsselwörter/-phrasen siehe Kodierleitfaden.
10	Professionell Tätige	Für Schullehrer/innen, Dozent/innen der Erwachsenenbildung, Betreuer/innen der Behindertenhilfe oder Studierende im (Sonder-)Pädagogischen Bereich. Konkrete Erwähnung der Relevanz für das Arbeitsfeld.
11	Nicht-behinderte Menschen	Angebot vorrangig oder ausschließlich auf Menschen ohne Behinderungen gerichtet.
12	Keine explizite Zielgruppenbenennung	Keine bestimmte Personengruppe wird erwähnt.
13	Definiert über den didaktisch-methodischen Ansatz	Keine bestimmte Personengruppe wird erwähnt. Didaktische Elemente wie Binnendifferenzierung und Lerntempo werden hervorgehoben. Für Schlüsselwörter/-phrasen, siehe Kodierleitfaden.

Tab. 1: Überblick der in der Programmanalyse gewonnenen Kategorien. (Eigene Darstellung)

5.2 Themenbereiche

In der folgenden Diskussion der Kategorien wird u.a. Bezug auf die Themen genommen, mit denen die unterschiedlichen Zielgruppen angesprochen werden. Da die Unterteilung des Programms nach Themenbereich bzw. Kursformat nicht in allen zehn Programmen der Stichprobe gleich ist, schien es für die hiesige Programmanalyse sinnvoll, eigene Themenbereiche zu definieren. Diese wurden induktiv am Material gewonnen und umfassen jeweils mehrere Angebote in differenten Formaten wie Seminare, Gesprächs- und Arbeitskreise, Aktionsgruppen, Workshops, Vorträge, Bildungsreisen und einmalige Veranstaltungen wie Konzerte, Informationsabende und Filmvorführungen. Das allererste Programm des Jahres 1974/5 umfasst zehn Themenbereiche (Reihenfolge unbedeutend):

Grundbildung; Werken/Kunst (inkl. Fotografie)¹⁶; *Problemverarbeitung* (d.h. Krisenbewältigung; mit dem Leben mit einer Behinderung bzw. mit einem behinderten Menschen zurechtkommen. Manche Kursbeschreibungen deuten Probleme als persönliche Herausforderungen des Individuums, manche interpretieren sie (auch) auf der gesellschaftlichen/ politischen Ebene und thematisieren Diskriminierung und Barrieren); *Alltagskompetenz* (Erlern sollte, wie man sich in Alltagssituationen, z.B. im Supermarkt, zurechtfinden kann); *Entwicklungsförderung* (Heil-/Sonderpädagogische

¹⁶ Alle Kurse in den vorliegenden Programmen sind selbsttätig-kreativ (vgl. Gieseke et al. (2005), S. 7) ausgerichtet.

Inhalte für Eltern und Betreuende); *EDV* (Maschinenschreiben, später PC-Nutzung, Internet etc.); *Fremdsprachen* (Englisch. In späteren Programm deutsche Gebärdensprache und ein einziges Mal Spanisch.), *Musik/Tanzen*¹⁷; *Ernährung/Kochen*¹⁸; *Sport*.

In den Programmen der 80er und 90er Jahre kommen sieben neue Themenbereiche hinzu, nämlich: *Freizeitangebote* (Ausflüge, gemeinsame Café- und Veranstaltungsbesuche. Überschneidungen mit dem Bereich „Problemverarbeitung“ sind denkbar, werden aber in den Kursbeschreibungen nicht hervorgehoben); *Deutsch als Fremdsprache*; *Gesundheit* (ausschließlich Entspannungstechniken); *Theater/Literatur/Kunst*¹⁹; *Philosophie*; *Kommunikation und Rhetorik*; *Natur und Umwelt*.

Was Themenbereiche anbelangt, weist das Programm über einen langen Zeitraum eine starke Kontinuität auf und erreicht seinen quantitativen Höhepunkt im Jahre 2004-5 mit insgesamt 168 Angeboten. Über die Zeit werden Tendenzen widerspiegelt, die in der allgemeinen Erwachsenenbildung generell zu beobachten waren, z.B. das Aufkommen der Themenbereiche EDV und Gesundheit. In der folgenden Diskussion der Ergebnisse werden neben der Beschreibung der einzelnen Kategorien auch thematische Aspekte analysiert, die im Zusammenhang mit der Frage von Zielgruppenorientierung auffallen.

5.3 Diskussion der einzelnen Kategorien

Die unten stehenden Graphiken verdeutlichen die quantitative Entwicklung der jeweiligen Kategorien. Neben den Erscheinungsjahren der ausgewerteten Programme (horizontale Achse) wird der Anteil der so kategorisierten Angebote im Gesamtprogramm gezeigt (vertikale Achse). Mit „Anteil des Programms“ ist das Programm des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ gemeint, nicht das Gesamtprogramm des Bildungszentrums²⁰.

An dieser Stelle muss zusätzlich darauf hingewiesen werden, dass der Titel des Fachbereichs auf der Vorderseite eines jeden Programmhefts Bezug auf „behinderte und nicht-behinderte Menschen“ nimmt und daher in jeder Angebotsankündigung stillschweigend inbegriffen ist. Dennoch erschien es für die Programmanalyse besser nachvollziehbar, Kursbeschreibungen konsequent danach zu kodieren, ob die Zielgruppe explizit erwähnt wird oder nicht.

¹⁷ Auch in diesem Bereich sind alle Angebote als selbsttätig-kreativ einzuordnen (siehe Fußnote 19).

¹⁸ meistens praktisch ausgerichtete Kochkurse; seltener eher Informationsvermittlung.

¹⁹ sowohl selbsttätig-kreativ als auch rezeptiv (siehe Fußnote 19).

²⁰ Heutzutage konstituieren die Angebote des Fachbereichs circa 5% des gesamten Programms des Bildungszentrums (siehe oben, S. 25).

Kategorie 1 – Spezifisch, exklusiv

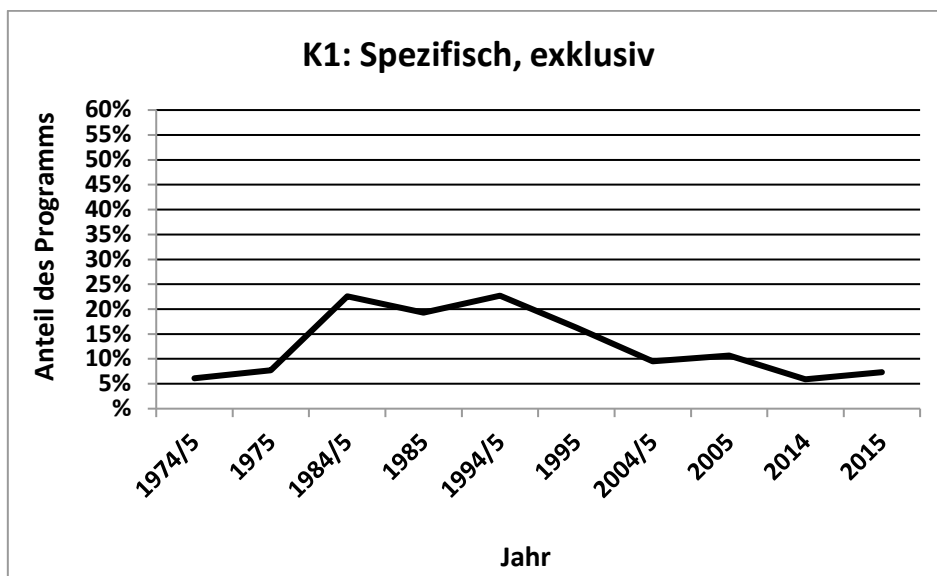


Abb. 1: Quantitative Entwicklung der Zielgruppenangebote der Kategorie 1 „Spezifisch, exklusiv“ am Fachbereich Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen (1974/5 – 2015). (Eigene Darstellung)

Angebote in dieser Kategorie (siehe Abb. 1) fallen durch ihre hohe Spezifität auf. Kurse wie „Kontaktkreis MS mit Umweltaktionen“ (84/85, Nr. 25106B), „Gymnastik nach der Brustoperation“ (04/05, Nr. 25624) und „Deutsch als Fremdsprache für gehörlose Aussiedler und Ausländer“ (1995, Nr. 25271B) sind fester Bestandteil des Angebots über einen langen Zeitraum und weisen zwischen 5,9% und 22,7% des gesamten Programms auf. Höhepunkte sind 1984/5, 1985 und 1994/5, wo jeweils über ein Fünftel aller Angebote in verschiedenen Themenbereichen an eine spezifische, exklusive Zielgruppe gerichtet wurde. Diese sehr differenzierte Zielgruppenorientierung zeugt von einem Verständnis der Erwachsenenbildung als Möglichkeit der gezielten Unterstützung in entscheidenden Lebensphasen und erinnert an die schon beschriebenen Empfehlungen von Schuchardt (siehe oben, S. 16), wonach Stabilisierung in einer begrenzten Gruppe gemeinsam Betroffener den ersten Schritt der Krisenbewältigung und integrativer Bildungsarbeit darstellen sollte.

In Praxisberichten über die Arbeit des Fachbereichs wird dieser Ansatz dadurch begründet, dass vage Zielgruppendefinitionen zu vermeiden seien und stattdessen vielfältige individuelle Voraussetzungen, Interessen und Bildungsziele für die Angebotsentwicklung in Betracht gezogen werden sollten (vgl. Hambitzer 1980, S. 17ff.). Zugleich wird die Arbeit mit diesen Zielgruppen als „ursprünglich vermittelte psychologische Hilfe“ (Hambitzer 1980, S. 20) angesehen, die sich außerhalb der Volkshochschule in anderen Formen weiterentwickeln könnte (vgl. Hambitzer 1980, S. 20). Obwohl manche Kurse anscheinend kontinuierlich über Jahre hinweg angeboten werden (Z.B. erscheinen exklusive Angebote für MS-Kranke in allen ausgewerteten Programmheften zwischen 1984/5 und 2005), ist die nach 1994/5 zu beobachtende stetige Senkung der Anzahl an Angeboten wohl darauf zurückzuführen, dass in den 90er Jah-

ren andere Institutionen oder Vereine der Behindertenhilfe eigene Angebote und Hilfsstrukturen aufbauten, die anfangen, eine Alternative zu Institutionen der Erwachsenenbildung darzustellen (siehe oben, 3.5.).

Die Angebote in dieser Kategorie bestehen zu einem großen Teil aus Gesprächskreisen im Themenbereich Problemverarbeitung, also steht die Behinderungserfahrung der Beteiligten im Vordergrund. Auch in anderen Themenbereichen könnte das Kursziel der Problemverarbeitung intendiert, wenn auch nicht im Heft veröffentlicht sein. Z.B. könnte der oben erwähnte Gymnastikkurs als „Aufhänger“ dienen, um Frauen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben, zusammen zu bringen. Im Gegensatz dazu liegt es bei dem Kurs „Deutsch als Fremdsprache für gehörlose Aussiedler und Ausländer“ nahe, dass sich die Orientierung an gehörlose Menschen aus didaktisch-methodischen Gründen ergibt und dass weniger die Erfahrung der Gehörlosigkeit als vielmehr die des Lebens in Deutschland fokussiert wird.

Kategorie 2 – Spezifisch, auch für Angehörige

In den Angeboten dieser Kategorie (siehe Abb. 2 nächste Seite) stellt gemeinsame Betroffenheit von oder Interesse an einem bestimmten Thema die Basis der Zielgruppendefinition dar. Diese Zielgruppe wird mit Themen im Bereich Problemverarbeitung angesprochen.

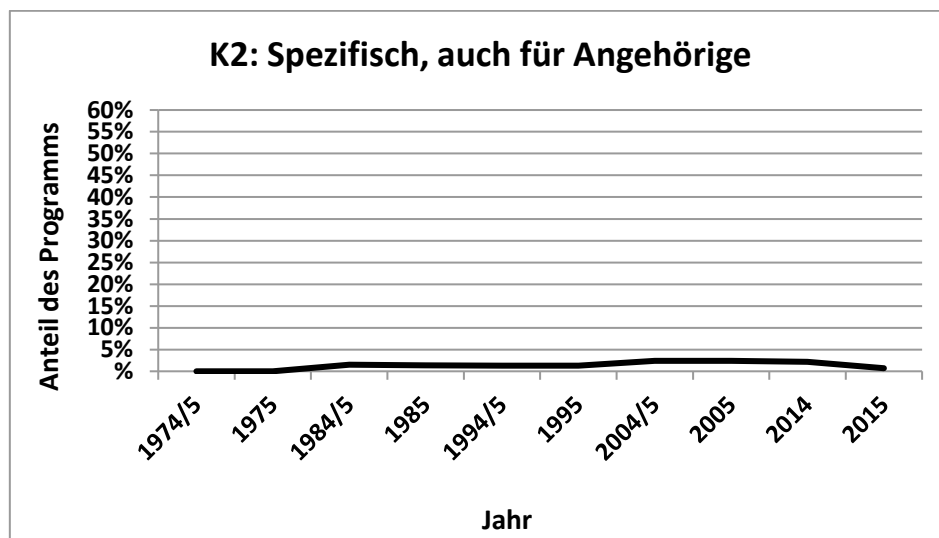


Abb. 2: Quantitative Entwicklung der Zielgruppenangebote in Kategorie 2 „Spezifisch, auch für Angehörige“ am Fachbereich Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen (1974/5 – 2015). (Eigene Darstellung)

Bei den wenigen Angeboten in dieser Kategorie (zwei, drei oder vier Angebote pro Programm) ist eine hohe Kontinuität zu beobachten. Z.B. erscheint der Kurs „Mit der Aphasie leben“ in allen hier ausgewerteten Programmen zwischen 1994/5 und 2014 und wurde von derselben Kursleiterin geleitet. Ebenso werden seit 1984/5 bis zum Programmheft 2015 Absehkurse für Schwerhörige, Ertaubte und ihre Angehörige angeboten. Laut dem jetzigen Leiter des Fachbereichs ist die Kontinuität in diesen und

anderen Angeboten oft wegen einer langen Teilnehmerbindung möglich, die aber auch dazu führt, dass manche Angebote immer dieselben Teilnehmenden umfassen (Galle-Bammes, persönliche Korrespondenz per E-Mail am 04.08.2016; siehe Anhang C).

Kategorie 3 – Körperliche Behinderung

Die Anzahl an Kursen für diese Zielgruppe (siehe Abb. 3 nächste Seite) bewegt sich in den Programmen 74/75, 1975, 84/85, 1985, 94/95 und 1995 zwischen zwei und fünf Angeboten. Während in den Programmen der 1970er Jahre Angebote in den Themenbereichen Problemverarbeitung (zwei Gesprächskreise – einer für Männer und einer für Frauen) und Sport (ein Gymnastikkurs) angeboten werden, besteht das Angebot der 80er Jahre aus einer Freizeitgruppe, einem

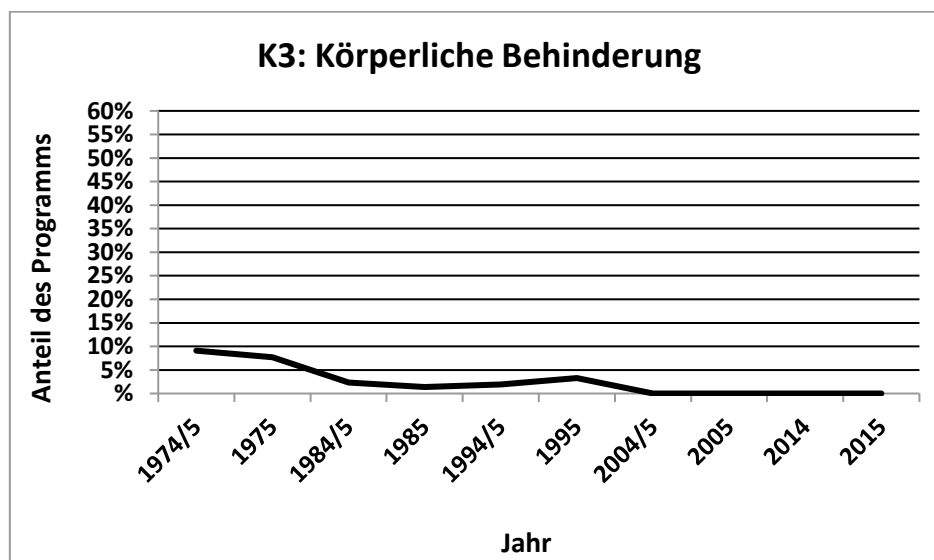


Abb. 3: Quantitative Entwicklung der Zielgruppenangebote in Kategorie 3 „Körperliche Behinderung“ am Fachbereich Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen (1974/5 – 2015). (Eigene Darstellung)

therapeutischen Musikkurs und einem Entspannungskurs (Themenbereich Gesundheit). Die Angebote der 1990er Jahre sind alle im Bereich Sport, abgesehen von dem Kurs „Wo bin ich gleich, wo bin ich anders? – Ein Selbsterfahrungskurs für körperbehinderte Menschen“ (1995, Nr. 25045B), der bei Problemverarbeitung einzuordnen wäre.

Auf der einen Seite könnte die veränderte thematische Ausrichtung der Angebote für diese Zielgruppe allgemeine Tendenzen in der Erwachsenenbildung widerspiegeln. Auf der anderen Seite könnte die oben beschriebene Konkurrenz zwischen Volkshochschulen und anderen, auf bestimmte Zielgruppen spezialisierten Einrichtungen und Vereinen dazu geführt haben, dass andere Themen in Kontexten außerhalb der Erwachsenenbildung bedient wurden. Z.B. wurden ausgehend von der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung ab Mitte der 1980er Jahre Peer-Beratungsstellen für Menschen mit Behinderungen eingerichtet (vgl. ZSL 2014), die einem möglichen Bedarf an persönlicher Problemverarbeitung oder der Aufklärung über die eigenen Rechte nachkommen

könnten. Das völlige Verschwinden von Angeboten für Menschen mit körperlicher Behinderung ab 2004/5 könnte auf das Vorhandensein spezialisierter Einrichtungen zurückzuführen sein. Es wäre allerdings falsch, das Verhältnis zwischen dem Bildungszentrum und anderen Anbietern als eins der Konkurrenz zu betrachten. Z.B. wies der jetzige Leiter des Fachbereichs darauf hin, dass man sich bei dem in den Programmen 94/95 und 1995 auftauchenden Rollstuhltennis-Kurs als „Türöffner“ betrachtet hat: Ziel war die perspektivische Überführung des Angebots für Rollstuhlfahrer/innen in den schon bestehenden Tennisverein (Galle-Bammes, persönliche Korrespondenz per E-Mail am 04.08.2016; siehe Anhang C).

Darüber hinaus muss angemerkt werden, dass körperliche Beeinträchtigung an sich kein Hindernis zur Teilnahme an allen offenen Angeboten der Erwachsenenbildung darstellen muss, solange Gebäude, Räume und Kommunikationsmöglichkeiten möglichst barrierearm²¹ gestaltet sind. Durch den weitgehend geleisteten barrierearmen Zugang zu Angeboten am Bildungszentrum Nürnberg kann es sein, dass sich der Bedarf an spezifischen Kursen erübrigt hat. Zudem ist es denkbar, dass sich einhergehend mit der Entwicklung hin zum sozialen Modell von Behinderung (siehe oben, S. 20) das institutionelle Verständnis von Behinderung verändert hat und Etikettierungen wie „körperbehindert“ vermieden werden, weil sie keine handlungsrelevante Größe darstellen.

Kategorie 4 – Geistige oder Lernbehinderung

Die Anzahl der Zielgruppenangebote, die an diesen Personenkreis gerichtet werden (siehe Abb. 4 nächste Seite), entwickelt sich sehr ähnlich wie bei der oben angeführten Kategorie „Körperliche Behinderung“ und beschränkt sich auf zwei, drei oder vier Angebote pro Programm. In den Programmen der 70er Jahre sind Kurse spezifisch für diesen Personenkreis in den Themenbereichen Alltagskompetenz und Werken/Kunst. 1984 und 1985 besteht das Angebot aus Musikkursen (Gitarre spielen) und einem Problemverarbeitungsangebot zum Thema Selbstständigkeit und Selbstvertrauen (84/85, Nr. 25114B). Der leichte Anstieg in den 1990er Jahren ist Theaterangeboten und einem Kurs im Bereich Natur/Umwelt zu verdanken. Insofern wird durch die Analyse ersichtlich, dass unter dieser Zielgruppe diverse Themen nachgefragt sind. Ferner ist es wichtig anzumerken, dass die Zielgruppenbenennung „Behinderte Menschen“ (K5) sehr wohl auch Menschen mit Lernschwierigkeiten einschließt und dass die Angebotsbreite daher noch differenzierter ausfällt.

²¹ Dieser Begriff wird zunehmend dem Wort „barrierefrei“ vorgezogen, aus der Erkenntnis heraus, dass die völlige Abwesenheit jeglicher Barrieren auch durch Universal Design (vgl. Fisseler/Markmann 2012) kaum zu erreichen ist.

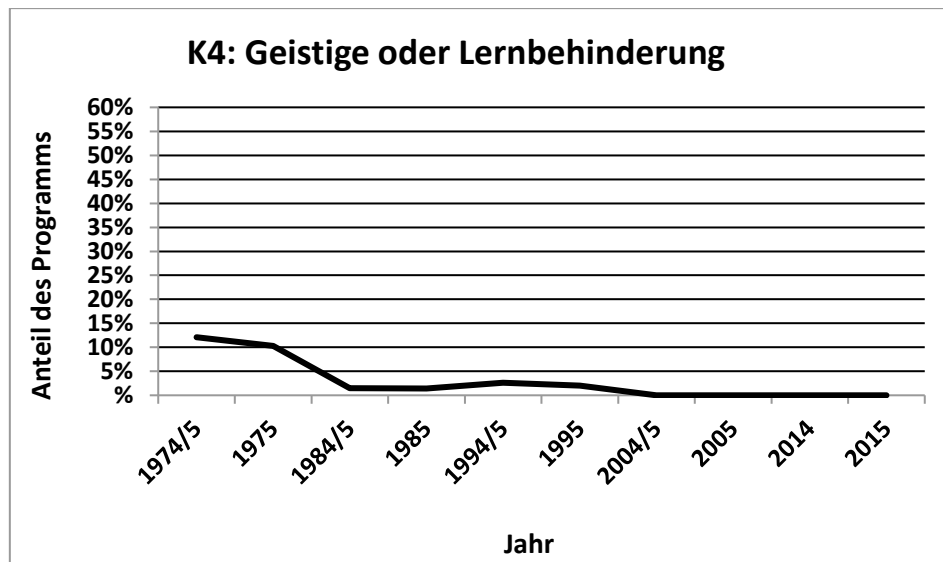


Abb. 4: Quantitative Entwicklung der Zielgruppenangebote in Kategorie 4 „Geistige oder Lernbehinderung“ am Fachbereich Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen (1974/5 – 2015). (Eigene Darstellung)

Obwohl die Analyse ab dem Programm 94/95 keine Nennungen mehr in dieser Kategorie aufzeigt, kann – im Gegensatz zum oben beschriebenen Fall – nicht daraus geschlossen werden, dass sich der Fachbereich nicht mehr an einer so definierten Zielgruppe orientiert. Durch das Erfassen des Veranstaltungsorts in der hiesigen Programmanalyse zeigt sich, dass über alle Programme hinweg durchschnittlich 28% aller Angebote des Fachbereichs an Werkstätten für behinderte Menschen oder in Wohnheimen, Tagesstätten oder Freizeitzentren der Behindertenhilfe stattfinden (siehe Anhang B). Die Mehrzahl der Kursbeschreibungen, wo ein solcher Kursort angekündigt wird, benennen entweder die Zielgruppe „Behinderte Menschen“ (K5) oder keine Zielgruppe (K12). Nach den verfügbaren Statistiken der Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. machten Menschen mit Lernschwierigkeiten im letzten Jahrzehnt durchschnittlich 82% der Beschäftigten an Werkstätten in Bayern aus (vgl. BAGWfbM 2016). Somit liegt es nahe, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Kernzielgruppe des Fachbereichs sind, auch wenn dies nicht anhand der konkreten Benennung von Zielgruppen in Kursankündigungen, sondern erst indirekt durch eine Analyse anderer Informationen im Programmheft erkennbar wird. Die symbolische und praktische Bedeutung des Kursorts hängt eng mit Fragen der Zielgruppenorientierung zusammen und wird daher unten näher analysiert.

Kategorie 5 – Behinderte Menschen

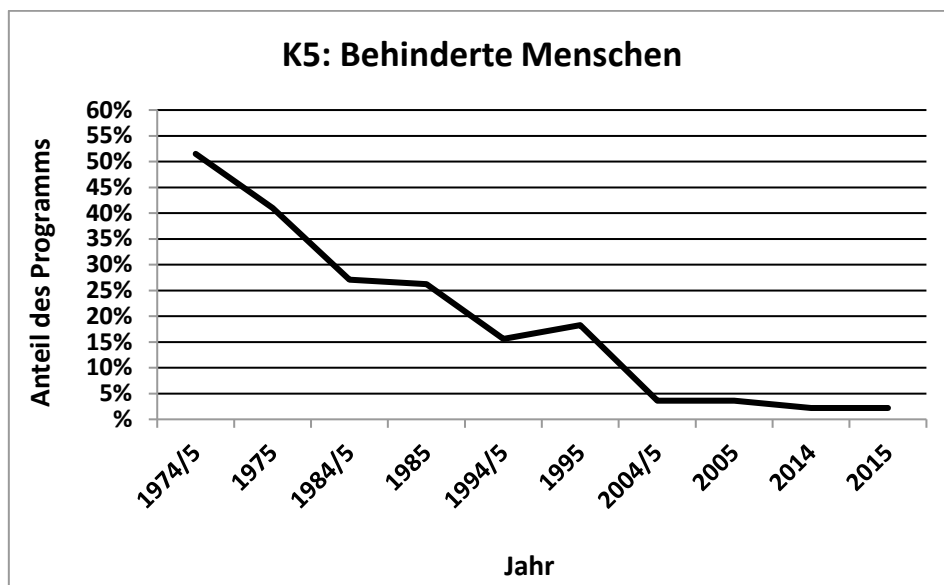


Abb. 5: Quantitative Entwicklung der Zielgruppenangebote in Kategorie 5 „Behinderte Menschen“ am Fachbereich Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen (1974/5 – 2015). (Eigene Darstellung)

Angebote für diese Zielgruppe (siehe Abb. 5) decken alle Themenbereiche ab. Dennoch fällt die hohe Anzahl an Angeboten in praktisch-gestalterischen Themenbereichen auf. Im allerersten Programmheft ist die überwiegende Mehrheit (42%) der Angebote dem Themenbereich Werken/Kunst zugeordnet und meistens für „Behinderte“ ausgeschrieben. Auch in den aktuellen Programmen ist der Themenbereich Werken/Kunst sehr präsent. Im Programm 2015 ist er nach Musik/Tanz und Fremdsprachen der drittgrößte Themenbereich und macht 12% des Angebots aus. Wenn man allgemeine Volkshochschulstatistik als Vergleich heranzieht, sieht man, dass die Anzahl an Angeboten im Bereich Werken/Kunst und an Kreativangeboten insgesamt deutlich geringer ausfallen müsste (vgl. Huntemann/Reichart 2015, S. 8). Dies erweckt den Anschein, dass Bildung für die Zielgruppe ‚Menschen mit Behinderungen‘ in erster Linie im handwerklichen Bereich für möglich gehalten wird oder dass solche Themen stark nachgefragt sind. Andererseits zeigt das zusätzliche Vorhandensein von Angeboten in den Themenbereichen Fremdsprachen, Grundbildung und EDV, dass die Lernfähigkeit und die Bildungsinteressen von Erwachsenen mit Behinderungen über praktische Angebote hinaus am Fachbereich klar anerkannt wurden. Nichtsdestotrotz stellt sich die Frage, ob der hohe Anteil an Kursen im Bereich Werken/Kunst eher die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden oder gesellschaftliche bzw. institutionelle Zuschreibungen widerspiegelt.

Während im allerersten Programm über die Hälfte aller Angebote (51,5%) explizit für diese vage definierte Zielgruppe angekündigt wurde, sinkt die Anzahl solcher Benennungen dann stetig. Nach dem Programm 04/05 taucht diese Zielgruppendefinition selten auf. In den letzten vier ausgewerteten Programmen sind jeweils 3,6% (04/05 und 2005) und 2,2% (2014 und 2015) der Angebote des Fachbereichs an diese

Gruppe orientiert – faktisch immer noch mehr Angebote als für die Kategorien 2 („Spezifisch, auch für Angehörige“), 3 („Körperliche Behinderung“), und 4 („Geistige oder Lernbehinderung“). Eine Diskussion der diskursiven und praktischen Veränderungen, die mit dem Rückgang einer solchen Zielgruppendefinition einhergehen, erfolgt im unteren Abschnitt, weil die angesprochenen Aspekte mehrere Kategorien betreffen. An dieser Stelle ist es jedoch wichtig festzuhalten, dass das allmähliche Verschwinden der Kategorie 5 antiproportional zu dem Aufkommen der Kategorien 12 („Keine Zielgruppenbenennung“), 13 („Didaktischer Ansatz“), und zu einem kleineren Grad der Kategorie 9 („Behinderte und nicht-behinderte Menschen“) zu stehen scheint. Über die Analyse des Fachbereichs hinaus spiegelt dieses Phänomen Entwicklungen an anderen Institutionen der Erwachsenenbildung wider und wirft Fragen über die Relevanz der Kategorie ‚Behinderung‘ als Merkmal für die Benennung von Zielgruppen auf.

Kategorie 6 – Behinderte Menschen und Angehörige

Bei den durchgehend wenigen Angeboten (zwischen null und fünf Nennungen pro Programm) in dieser Kategorie (siehe Abb. 6 nächste Seite) zeigt sich eine mögliche Veränderung im Verständnis der Rolle von Assistenz und Begleitpersonen. In früheren Programmen wurden die Kurse thematisch für Menschen mit Behinderung konzipiert und Angehörige wurden eher als Assistenz angesprochen. Z.B. schient im Kurs „Kreatives Malen mit Behinderten“ (1975, Nr. 59), wo „Behinderte Kinder und Jugendliche – zusammen mit ihren Eltern oder Betreuern“ kreativ mit verschiedenen Materialien arbeiten können (1975, Nr. 59), die Lernmöglichkeit für Angehörige eher darin zu bestehen, Kontakte mit anderen Eltern/Betreuenden zu knüpfen. Beim Beispiel des Theaterkreises, der zwischen 84/85 und 14/15 angeboten wurde und in den neusten drei Programmen der Stichprobe alle Nennungen in dieser Kategorie ausmacht, zeigt sich eine vielsagende Entwicklung. Während das Angebot im Programm 84/85 als „Für Behinderte und Begleitpersonen“ (84/85, Nr. 25-350 B) beschrieben wird, werden im Programm 14/15 „behinderte Menschen, deren Angehörige und Freunde“ (14/15, Nr. 25720) angesprochen, was für alle Beteiligten eine Lernerfahrungen und ein Aufbrechen des Musters Betreuende/Betreute andeutet.

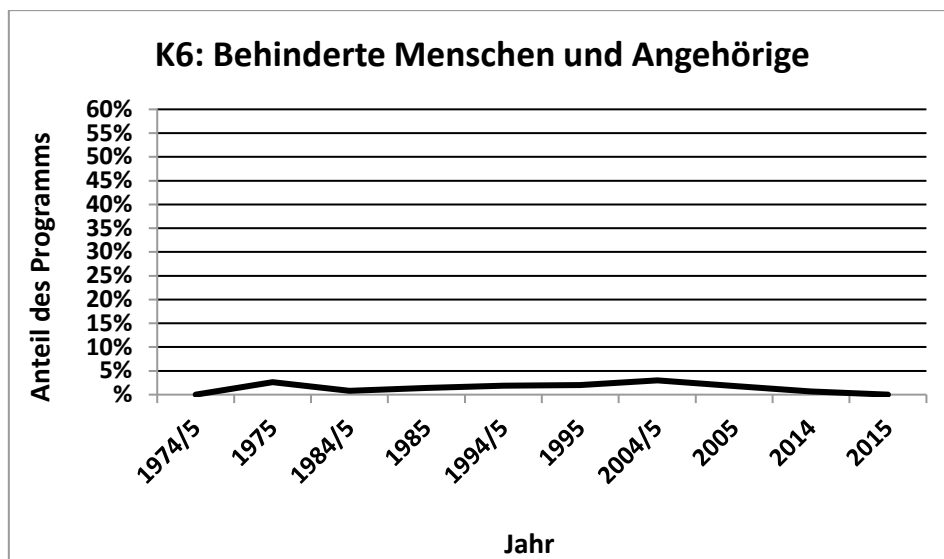


Abb. 6: Quantitative Entwicklung der Zielgruppenangebote in Kategorie 6 „Behinderte Menschen und Angehörige“ am Fachbereich Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen (1974/5 – 2015). (Eigene Darstellung)

Kategorie 7 – Eltern

Aus der Graphik (siehe Abb. 7 nächste Seite) nicht abzulesen ist die Tatsache, dass die reale Anzahl an gezielt für Eltern konzipierten Angeboten bis 1985 steigt. Es waren 3 Angebote im Programm 74/75 (9,1% des Gesamtangebots des Fachbereichs); 7 Angebote im Programm 1975 (17,9%); 9 Angebote im Programm 84/85 (6,8%) und 11 Angebot im Programm 1985 (7,6%). Im ersten Programm wurde neben den Kursen „Arbeitskreis mit Eltern autistischer Kinder und Jugendlicher“ (74/5, Nr. 5) und „Diskussion von Erziehungsproblemen mit Eltern lern- und geistig behinderter Jugendlicher“ (74/5, Nr. 6) ein Kurs aus dem Gesamtarbeitsplan des Bildungszentrums („Entwicklung, Intelligenz- und Bildungsförderung beim Baby, Klein- und Vorschulkind“ - 74/75, Nr. 7) zusätzlich im Heft des Fachbereichs veröffentlicht, um auch Eltern von Kindern mit Behinderungen anzusprechen.

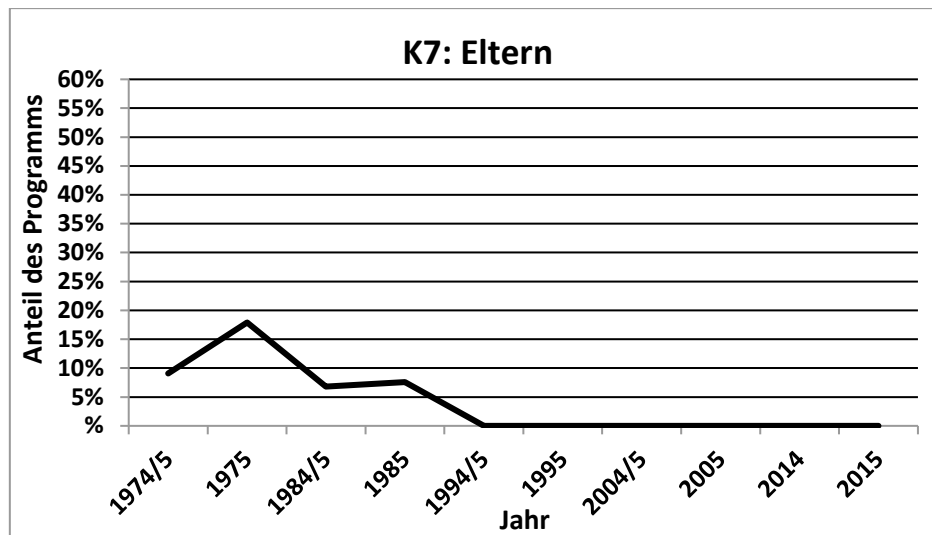


Abb. 7: Quantitative Entwicklung der Zielgruppenangebote in Kategorie 7 „Eltern“ am Fachbereich Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen (1974/5 – 2015). (Eigene Darstellung)

Die genannten Angebote sind alle dem Themenbereich Problemverarbeitung zuzuordnen und in den folgenden Programmen kommen hauptsächlich ähnliche Gesprächs- und Arbeitskreise in diesem Themenbereich dazu (z.B. für Eltern körperbehinderter Kinder, verhaltensauffälliger Kinder, geistig behinderter Schüler/innen und zum Thema Ablösung vom Elternhaus). Außerdem wurden ein spezieller Kochkurs „für Mütter behinderter Kinder“ (1975, S. 43a) und Gymnastikkurse für Kinder zusammen mit deren Eltern entwickelt. Im Programm 1984/85 wurden zwei Freizeitangebote und 1985 eine Bildungsreise und drei Kurse im Bereich Gebärdensprache an Eltern von Kindern mit Behinderungen gerichtet.

Dass ab dem Programm 94/95 keine Angebote für diese Zielgruppe mehr vorhanden sind, könnte mehrere Gründe haben. Vor allem aber scheint es wahrscheinlich, dass – wie bei den Kategorien „Spezifisch, exklusiv“ (K1) und „Körperliche Behinderung“ (K3) beschrieben - andere Unterstützungsstrukturen für Eltern aufgebaut wurden und das Bildungszentrum nicht mehr die erste Anlaufstelle dafür darstellte.

Kategorie 8 – Angehörige/Interessierte

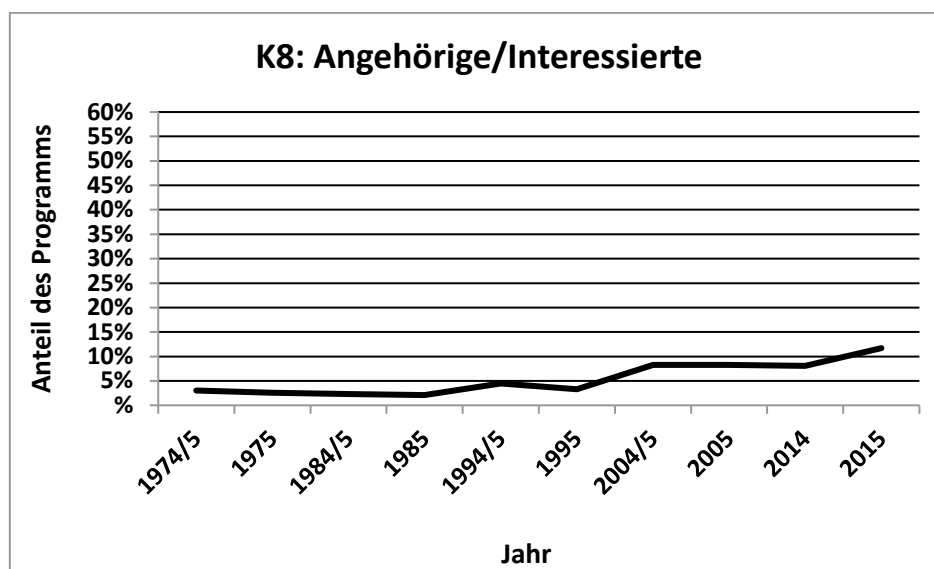


Abb. 8: Quantitative Entwicklung der Zielgruppenangebote in Kategorie 8 „Angehörige/Interessierte“ am Fachbereich Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen (1974/5 – 2015). (Eigene Darstellung)

Angebote in dieser Kategorie (siehe Abb. 8) umfassen die Themenbereiche Problemverarbeitung und deutsche Gebärdensprache²². Der Schwerpunkt Problemverarbeitung in den früheren Programmen ist im Einklang mit den ursprünglichen Zielen des Fachbereichs, besonders unter dem Gesichtspunkt, dass ein weites Publikum – nicht nur Menschen mit Behinderungen – mit behinderungsspezifischen Themen angesprochen werden sollten. Die steigende Anzahl an Angeboten ist dem Wachstum im Bereich Gebärdensprache zu verdanken: ab 2005 konstituieren Gebärdensprachkurse alle Angebote in dieser Kategorie.²³

²² Die Programme der 1970er, 1980er und 1990er Jahre beziehen sich auf Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) und die Programme der 2000er und 2010er auf Deutsche Gebärdensprache (DGS). Dies sind zwei verschiedene Systeme.

²³ Bemerkenswert ist, dass diese Kurse als Zielgruppenangebot im Fachbereich „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ angesiedelt sind und nicht, wie mittlerweile an Volkshochschulen üblich, als offenes Angebot im Bereich Fremdsprachen (vgl. Bildungszentrum 2016). Die Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache als eigenständige Sprache ist relativ neuen Datums. Die Platzierung des Angebots am Bildungszentrum hat wohl ihren Ursprung im Kontext der Lautsprachbegleitenden Gebärden als Hilfsmittel (vgl. IDGS 2016)

Kategorie 9 – Behinderte und nicht-behinderte Menschen

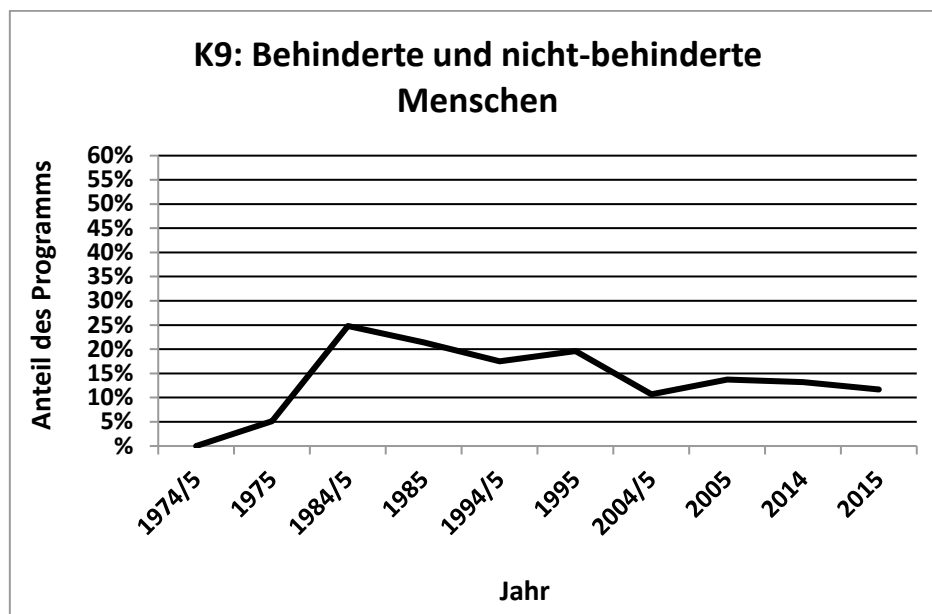


Abb. 9: Quantitative Entwicklung der Zielgruppenangebote in Kategorie 9 „Behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Fachbereich Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen (1974/5 – 2015). (Eigene Darstellung)

Angesichts der in der Literatur vielfach betonten Notwendigkeit, im Sinne der Integration ein gemeinsames Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen zu fördern, ist es nicht überraschend, dass ein beträchtlicher Teil des Angebots an ‚gemischte‘ Gruppen (siehe Abb. 9) gerichtet ist. Außer der Bereitstellung von Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen stellte „die Überwindung der ‚Schranke‘ zwischen Behinderten und Nichtbehinderten“ (74/75, S. 3) von Anfang an ein Hauptziel des Fachbereichs dar. Der Höhepunkt, im Programm 84/85, wo Angebote in dieser Kategorie 24,8% des Programms ausmachten, könnte u.a. der Aufmerksamkeit und Finanzierung zu verdanken sein, die das Internationale Jahr der Behinderten (1981) auf sich zog. Die Themenbereiche, mit denen diese Zielgruppe angesprochen wird, sind vor allem Werken/Kunst, aber auch Sport, Gesundheit, Problemverarbeitung und Freizeitangebote. Die quantitative Überlegenheit von Angeboten im Kreativbereich könnte auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass sich solche Angebote oft gut für individualisiertes Arbeiten und eine Differenzierung nach sehr unterschiedlichen Leistungsniveaus eignen, da der Fokus ohnehin auf die Erschaffung eines eigenen Werkes liegt.

Den Ankündigungstexten ist zu entnehmen, dass frühere Angebote fest von der „Schranke“ zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung ausgingen und dementsprechend auf politisches/gesellschaftliches Handeln zielten. Zum Beispiel ist in der Beschreibung der Reihe „TBN – Treffpunkt Behinderte Nichtbehinderte“ über Problembewältigung sowohl auf persönlicher als auch auf gesellschaftlicher Ebene zu lesen:

“Wir sprechen über Probleme der Behinderten gegenüber den Nichtbehinderten und umgekehrt [...] Von der Aktivgruppe wird gegenwärtig mehr und

mehr ermittelt, welche Einrichtungen in Nürnberg und Umgebung behindertengerecht, behindertenfreundlich bzw. behindertenfeindlich sind. [...] Die Teilnahme von mehr nichtbehinderten Mitbürgern ist sehr erwünscht“ (1985, Nr. 25075).

Neben der Reduzierung der Anzahl von Angeboten in dieser Kategorie kann ab dem Programm 2014 ein starker diskursiver Wechsel wahrgenommen werden. Statt von der Dichotomie ‚behindert‘ – ‚nicht behindert‘ auszugehen, wird in den meisten Definitionen für diese Zielgruppe nun die Formel „für alle Menschen“ angewendet (in 10 von 18 Benennungen im Programm 2014 und in 10 von 15 Benennungen im Programm 2015). Über die Bedeutung und möglichen Folgerungen dieser sprachlichen Verschiebung hinaus ist es für die hiesige Analyse von Belang, dass Zielgruppenorientierung auch nicht durch die sprachliche Zuschreibung „an alle“ als erwachsenenpädagogische Planungs- und Handlungskategorie obsolet wird.

Kategorie 10 – Professionell Tätige

Diese Zielgruppe (siehe Abb. 10 nächste Seite) ist ab 1984/5 mit zwischen zwei und fünf Angeboten pro Programm immer präsent. Die Angebote, die für die Zielgruppe konzipiert sind, bestehen zum größten Teil aus Kursen im Bereich Werken/Kunst²⁴. Angebote für Dozent/innen des Bildungszentrums geben einen Einblick in die Nachfrage bzw. den wahrgenommenen Bedarf für die Durchführung von Kursen am Fachbereich: „Edu-Kinestetik in der Erwachsenenbildung?“ (94/95, Nr. 05130), 'Verstanden!' Wie gestalte ich meinen Kurs für schwerhörige Teilnehmende barrierefrei“ (2014 und 2015, Nr. 27918) und „Keine Angst vor Epilepsie“ (2014, Nr. 27920).

²⁴ Den Titeln und Kursbeschreibungen nach zu urteilen ist es wahrscheinlich, dass das Angebot der Programme der 1980er „Farb- und Formübungen für therapeutische Malerei“ und der 1990er, 2000er und 2010er „Fläche – Farbe – Form“ aus dem gleichen kunsttherapeutisch-orientierten Inhalt für die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen besteht, also eine starke Kontinuität zu beobachten ist.

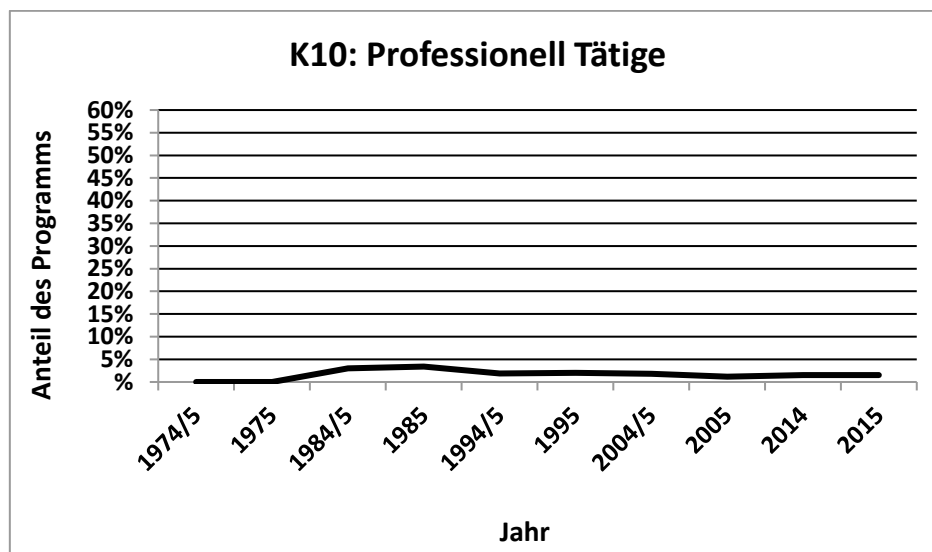


Abb. 10: Quantitative Entwicklung der Zielgruppenangebote in Kategorie 10 „professionell Tätige“ am Fachbereich Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen (1974/5 – 2015). (Eigene Darstellung)

Kategorie 11 – Nicht-Behinderte Menschen

Diese Kategorie (siehe Abb. 11 nächste Seite) umfasst einen einzigen Kurs, betitelt „Mit dem Rollstuhl durch die Stadt“ (1995, Nr. 00171). Ziel des Kurses ist ein Perspektivwechsel: Teilnehmende ohne Gehbehinderung unternehmen einen Stadtausflug im Rollstuhl, um ihr Bewusstsein für Barrieren zu schärfen. Obwohl Menschen ohne Behinderung als Zielgruppe in Kategorie 9 („Behinderte und nicht-behinderte Menschen“) direkt benannt werden und in anderen Kategorien vertreten sind (K2 – „Spezifisch, auch für Angehörige“, K6 – „Behinderte Menschen und Angehörige“, K8 „Angehörige/Interessierte“ und K7 „Eltern“), ist dies das einzige Angebot, wo gezielt eine exklusive Gruppe gebildet werden sollte²⁵. Im Kontext der oben erwähnten Hervorhebung des gemeinsamen, gegenseitigen Lernens von Menschen mit und ohne Behinderung ist der beinahe komplette Mangel an Angeboten für diesen Personenkreis auffällig.

²⁵ s ist nicht ausgeschlossen, jedoch auch nicht explizit mitgedacht, dass auch Angehörige und Eltern selbst eine Behinderung oder Beeinträchtigung haben könnten.

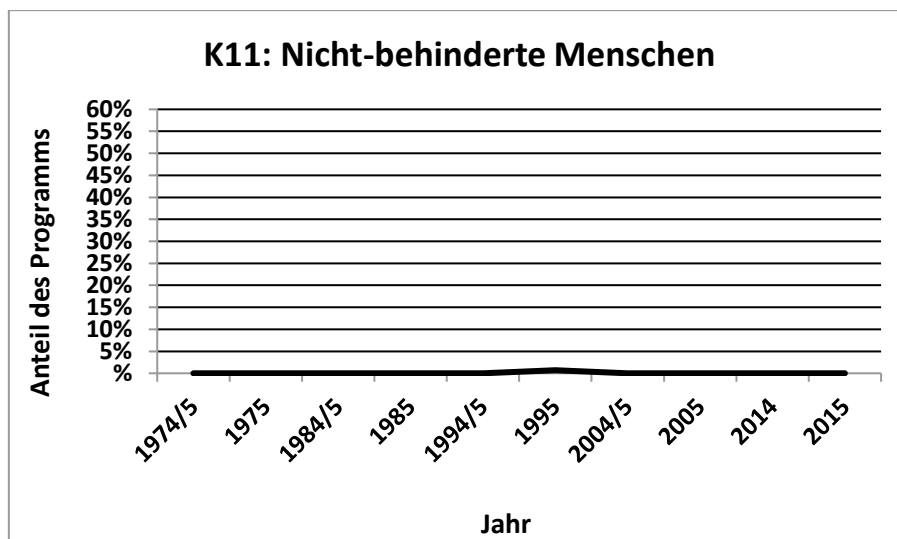


Abb. 11: Quantitative Entwicklung der Zielgruppenangebote in Kategorie 11 „Nicht-behinderte Menschen“ am Fachbereich Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen (1974/5 – 2015). (Eigene Darstellung)

Kategorie 12 – Keine Zielgruppenbenennung

Die sehr spezifischen Zielgruppendefinitionen der Programme der 1970er und 1980er Jahre weichen ab den 1990er Jahren offeneren Kursausschreibungen, welche auf eine Benennung der Adressat/innen ganz verzichten. Besonders zwischen den Programmen 95 und 04/05 zeigt sich eine dramatische Veränderung: die Anzahl an Angeboten ohne Zielgruppenbenennung (siehe Abb. 12 nächste Seite) verdoppelt sich von 48 im erst erwähnten Programm auf 96 im zweiten Programm (bei einem gesamten Zuwachs des Programmes um insgesamt 15 Angebote. Die Zahlen entsprechen jeweils 31,4% und 57,1% des Gesamtprogramms des Fachbereichs). Eine fehlende Zielgruppenbenennung kann allerdings nicht einer fehlenden Zielgruppenorientierung gleichgesetzt werden. Trotz des Verzichts auf etikettierende Zielgruppendefinitionen wird durch die Analyse der in den Programmen angegebenen Rahmenbedingungen deutlich, dass Angebote sehr wohl an bestimmte Adressat/innen gerichtet werden (siehe unten, S.49ff.). Insofern handelt es sich hier nicht um eine Ablösung von Zielgruppenorientierung, sondern um eine veränderte strategische Umsetzung derselben.

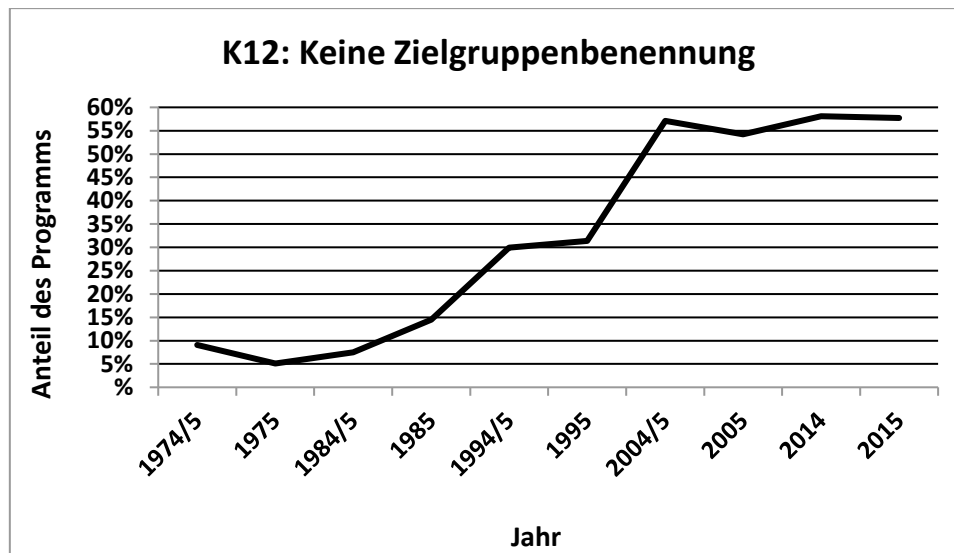


Abb. 12: Quantitative Entwicklung der Zielgruppenangebote in Kategorie 12 „Keine Zielgruppenbenennung“ am Fachbereich Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen (1974/5 – 2015). (Eigene Darstellung)

Kategorie 13 – Didaktischer Ansatz

Bei den Angeboten in dieser Kategorie (siehe Abb. 13 nächste Seite), werden statt einer bestimmten Personengruppe mikrodidaktische Aspekte hervorgehoben. Derartige Kursbeschreibungen erscheinen zum ersten Mal in der Analyse im Programmheft des Jahres 2004/5 (6 Angebote/3,6%) und sind auch in den folgenden Programmen mit jeweils 4,2%; 8,1% und 8% des Gesamtangebots vertreten. Dieser plötzliche Aufwärtstrend zeigt ein Spiegelbild der drastischen Erhöhung der Nennungen in der Kategorie „Keine Zielgruppenbenennung“ und der genauso auffälligen Minderung der Nennungen in der Kategorie „Behinderte Menschen“ zwischen den Programmen von 1995 und 04/05.

Eine Beschreibung des didaktischen Ansatzes tritt bei Angeboten im Bereich EDV, Fremdsprachen und Kochen auf, z.B.: „Textverarbeitung in kleinen Schritten“ (2015, Nr. 25288); „Englisch in kleinen Schritten. Für alle, die eine neue Sprache etwas langsamer lernen (möchten)“ (2005, Nr. 25273); „Wir kochen und backen. In kleinen Schritten und für alle Menschen“. (2014, Nr. 25314). In anderen Beschreibungen wird statt einem langsamen Lerntempo das individualisierte Vorgehen betont, z.B. „Jede/r kann entsprechend dem eigenen Lerntempo lernen“ (Englisch Lerntreff, 2014, Nr. 26276).

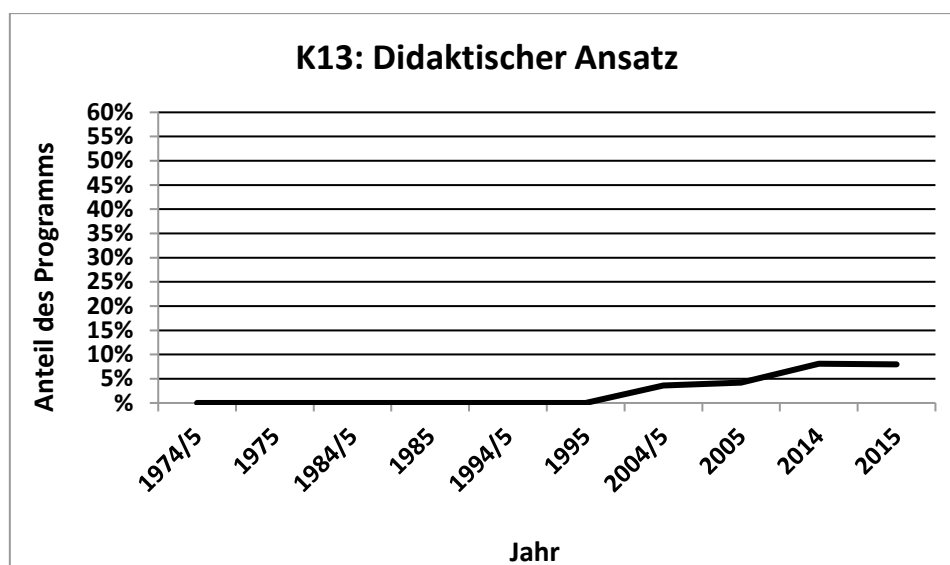


Abb. 13: Quantitative Entwicklung der Zielgruppenangebote in Kategorie 13 „Didaktischer Ansatz“ am Fachbereich Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen (1974/5 – 2015). (Eigene Darstellung)

Die Entwicklung hin zu dieser Art Kursbeschreibung lässt sich anhand des Angebotes „Wir kochen und backen“ verdeutlichen. Die Beschreibung dieses Kurses im Programm 2005 wurde unter Kategorie 12, „Keine Zielgruppe“, gefasst. Im Programm 2014 wurde derselbe Kurs²⁶ anhand des didaktischen Ansatzes beschrieben und fällt daher unter Kategorie 13. Obwohl dieses Angebot in der vorhandenen Stichprobe nicht weiter zurückverfolgt werden kann, zeigt sich, dass bis zum Programm 1995 die meisten Kochkurse nur für Menschen mit Behinderungen (59%) oder für spezifische Zielgruppen unter K1 und K2 (30%) angeboten wurden. Durch die Programmanalyse tritt also zu Tage, wie sich eine Verschiebung in der Zielgruppenorientierung ereignet: Personenbezogene Charakteristika fallen zugunsten einer Hervorhebung didaktischer Aspekte weg. Als Ausgangspunkt wird der Bedarf an einer bestimmten Didaktik festgelegt, nicht das Vorhandensein einer Behinderung. Folglich könnten sich sowohl Menschen mit Behinderungen als auch Menschen ohne Behinderungen angesprochen fühlen – eine Separation nach solchen Kriterien erweist sich als nicht handlungsleitend.

5.4 Schlussfolgerungen

Die Diskussion der herausgearbeiteten Kategorien erlaubt einen Überblick über die Entwicklung des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ über vier Jahrzehnte. Während die Ziele des Fachbereichs konstant bleiben, zeigt die Programmanalyse deutliche Veränderungen in der Ansprache auf, die Rückschlüsse auf die Orientierung an verschiedenen Zielgruppen ermöglichen. Die wichtigste Erkenntnis ist, dass es im Laufe der Zeit zu einer deutlichen Abnahme in der

²⁶ Da beide Kurse den gleichen Titel tragen, eine sehr ähnliche Kursbeschreibung haben und von derselben Kursleiterin gegeben werden, kann man hier von einem Fortbestehen des Angebots und einer Entwicklung in der Zielgruppenbenennung ausgehen.

Spezifität der genannten Zielgruppen kommt. Die Hinzuziehung weiterer quantitativer und qualitativer Aspekte im folgenden Abschnitt erweitert diese Erkenntnis und zeigt erstens, wie trotz veränderter Ansprachen die Orientierung an Menschen mit Behinderungen konsequent bleibt; zweitens, wie sich besonders nach 2004/5 auf diskursiver Ebene eine entscheidende Abkehr von eingrenzenden Zielgruppenbenennungen, die entlang persönlicher Merkmale definiert werden, vollzieht.

5.4.1 Kursort als Ausdruck von Zielgruppenorientierung

Klares Indiz für die grundlegende Orientierung an Menschen mit Behinderung als Zielgruppe ist die Tatsache, dass in allen analysierten Programmen zwischen einem Viertel und einem Drittel der Angebote an einem Kursort der Behindertenhilfe stattfindet (siehe Anhang B) – in der Regel an Werkstätten für behinderte Menschen, aber auch in Wohnheimen, Tagesstätten und Freizeitzentren. Die Institutionen der Behindertenhilfe stellen Räume zur Verfügung und die Planung, Organisation, Kursleitung und Durchführung unterliegt dem Fachbereich am Bildungszentrum (vgl. Brodisch/Galle-Bammes 2000). Die meisten Kurse, die an Institutionen der Behindertenhilfe angeboten werden, sind in den Themenbereichen Grundbildung, Fremdsprachen (Englisch) und Werken/Kunst.

Wenn man als Beispiel den Bereich Werken/Kunst heranzieht, sieht man, dass die Kursortverteilung differenziert ist: Im Programm 1975 gab es insgesamt 16 Angebote zum Thema Werken/Kunst, alle mit Zielgruppen in den Kategorien 1 – 5 benannt, wovon sieben an regulären Standorten des Bildungszentrums, sechs in Werkstätten für behinderte Menschen, zwei in einer Schule für Gehörlose und eins in einem Jugendzentrum stattfanden. Im Programm 2014 wurden 17 Angebote in diesem Themenbereich angekündigt. Ein Angebot für Menschen mit Behinderungen (K5) findet in einem Stadtteilzentrum der Behindertenhilfe statt, sieben Angebote für „alle Menschen“ (K9) werden an Standorten des Bildungszentrums (sechs Kurse) bzw. in einem Kulturzentrum (ein Kurs) durchgeführt, während bei den restlichen Angeboten (alle ohne explizite Zielgruppenbenennung, K12) zu allen schon genannten Kursorten auch ein Kurs in einem Wohnheim der Behindertenhilfe und ein Kurs an einer Berufsschule dazukommen. Daraus kann man schließen, dass alle Adressat/innen eine Wahl zwischen Kursorten der Behindertenhilfe und denen der Erwachsenenbildung treffen können. Allerdings stellt sich die Frage, wie selbstverständlich die jeweiligen Orte von verschiedenen Menschengruppen wahrgenommen werden. Trotz der Eröffnung vieler Angebote und der Tendenz weg von personenbezogenen Zielgruppendefinitionen ist anzunehmen, dass sich die historische Segregation zwischen diesen zwei Systemen (vgl. Schreiber-Barsch 2015, S. 198ff.) weiterhin reproduziert und auf die Realität des lebenslangen Lernens wirkt. Genau wie die Teilnahme am Lernort Volkshochschule für viele Menschen nicht selbstverständlich ist, die diesen Ort bisher nicht für sich in Anspruch genommen haben bzw. nehmen konnten, ist im Umkehrschluss anzunehmen, dass es für viele Menschen ggf. ungewohnt oder mit einer Barriere behaftet sein könnte, an einem Angebot an einer Werkstatt für behinderte Menschen teilzunehmen. Neben der Tatsache, dass sich viele der Werkstätten in Nürnberg (wie auch in anderen

Städten) ziemlich abgelegen, weit außerhalb des Stadtzentrums befinden, welches wiederum den traditionellen räumlichen Segregationslinien entspricht, könnte auch die symbolische Dimension (vgl. Kraus et al. 2015, S. 12), mit der der Lernort einer Werkstatt gesellschaftlich unterlegt ist, eine Teilnahmehürde darstellen.

Laut dem jetzigen Leiter des Fachbereichs signalisiert der Nutzen von Kursräumen der Behindertenhilfe eine grundlegende Orientierung an der Teilnahme von Menschen mit Behinderung. Diese schließt die Teilnahme anderer Menschen aber nicht aus:

„Von der Konzeption her, bieten wir auch in Behinderteneinrichtungen/-werkstätten an, damit Menschen mit Behinderung an ihnen vertrauten Orten unsere Bildungsangebote (angstfrei) kennenlernen können. Insofern wäre dies primär zielgruppenspezifische Ansprache... Trotzdem sind diese offen für Teilnehmende von außen, ob mit oder ohne Behinderung. Zumindest 1 Halbjahr hat auch eine nichtbehinderte Frau in den [sic.] abgelegenen Kurort [Ort] den Englischkurs von [Kursleiterin] besucht, eventuell auch noch weitere? In der Werkstatt [Name] kommt dies im [Ort] wegen dem benachbarten Wohngebiet häufiger vor. Eingeschränkt offenes Angebot ist auch eine Standortfrage“ (Galle-Bammes, persönliche Korrespondenz per E-Mail, 11.05.2016; siehe Anhang C).

Diese Aussage steht im Einklang mit früheren Zielsetzungen des Fachbereichs, nach denen die Ermöglichung der Teilnahme für Menschen mit Behinderungen Vorrang gegenüber integrativen Zielen hatte. Z.B. wiesen Planende die Kritik zurück, dass die Durchführung von Angeboten an Einrichtungen der Behindertenhilfe segregierende Tendenzen nicht in Frage stellen würde: „Die Theoretikerschelte über die falschen Räume für die Arbeit in Nürnberg ist bekannt. Trotzdem wird auch in Zukunft wie bisher der pädagogisch am besten geeignete Raum in Anspruch genommen und nicht der integrationstheoretisch interpretierbarste“ (Hambitzer 1991, S. 17).

Diese Überlegung aus der Praxis deckt möglicherweise im Konflikt stehende Begründungen hinter der Zielgruppenorientierung auf: Emanzipatorische sowie sozial-integrative Begründungen müssten in erster Linie sicherstellen, dass die Partizipation und Selbstbestimmung der Teilnehmenden ermöglicht werden. Dies ist im hiesigen Falle möglicherweise am besten erreicht, indem der Fachbereich aktiv auf Zielgruppen in den Einrichtungen der Behindertenhilfe zugeht und ihnen eine reale Wahl zwischen verschiedenen Kursorten ermöglicht (vgl. Brodisch/Galle-Bammes 2000, S. 351). Andererseits wird bei einem sozial-integrativ begründeten Zielgruppenansatz eben auch die Frage der Integration bzw. Inklusion aufgeworfen. Kann von Inklusion gesprochen werden, wenn segregierte (Lern-)Räume immer noch die Norm sind? Während es sinnvoll erscheint, bestehende Raumordnungen in Frage zu stellen, dürfte dies nicht

auf die Gefahr hinauslaufen, dass bestimmte Zielgruppen als „Steigbügelhalter für soziales Lernen Anderer“ (Schreiber-Barsch/Fawcett 2015, S. 352) betrachtet werden, statt als Lernende mit ihren Bedürfnissen ernst genommen zu werden²⁷.

Insgesamt lässt sich anhand der Analyse der Kursortangaben in den Programmen das Verhältnis zwischen Zielgruppenansprachen und zielgruppenorientierten Ansätzen differenzierter verdeutlichen. Offene Zielgruppendefinitionen schließen eine Orientierung an den (hier: örtlichen/räumlichen) Bedürfnissen bestimmter Zielgruppen nicht aus; gleichzeitig kann das Eingehen auf diese Bedürfnisse manchmal der einzige Weg sein, Teilnahme zu ermöglichen (vgl. Mania 2013).

5.4.2 Sich verwandelnde (An)Sprache

In der Programmanalyse wird deutlich, wie sich eine sprachliche Wandlung in der Definition von Zielgruppen vollzieht. Einerseits könnte diese Wandlung lediglich diskursiver Natur sein; andererseits könnte sie von einer veränderten Strategie in der Zielgruppenorientierung zeugen, die neue Differenzmerkmale setzt und von diesen als Grundlage der Bildungsarbeit ausgeht.

Am Beispiel eines Ablesekurses, der über viele Jahre am Fachbereich angeboten wurde, werden bedeutende Veränderungen ersichtlich. Die Kursbeschreibung des Programmes 84/85 beginnt mit der Behauptung *„Jeder Hörbehinderte ist früher oder später darauf angewiesen, absehen zu können!“* (84/85, Nr. 25312). In den folgenden Programmen verändert sich der Satz leicht. Zuerst wird anstelle der substantivierten Form „Hörbehinderte“ die adjektivische Form benutzt, welche auch die Person und nicht nur ihre Behinderung hervorhebt. Dann wird statt der abgeschlossenen Fähigkeit, die das Modalverb „können“ ausdrückt, die Möglichkeit des Erlernens durch die Verwendung des Verbs „lernen“ betont: *„Jeder hörbehinderte Mensch ist früher oder später darauf angewiesen, das Absehen zu lernen.“* (94/95, Nr. 25266B). Noch später verschwindet das möglicherweise bevormundende „früher oder später“ mit dem Ergebnis: *„Jeder hörbehinderte Mensch ist darauf angewiesen, das Absehen zu lernen.“* (04/05, Nr. 25264). In den Programmheften des Jahres 2014/15 und 2015 wurde die Kursankündigung einer grundlegenden Transformation unterzogen und liest sich nun wie folgt: *„Abseh- und Kommunikationstraining. Wir üben sprachliches Verhalten ein, das ein Absehen der gesprochenen Sprache erleichtert, und trainieren in verschiedenen Übungsformen unsere Abseh- und Dialogfertigkeit“* (2015, Nr. 25264). Diese Änderung verschiebt den Fokus von Beeinträchtigung auf die generelle Ebene der Kommunikation. Der Kurs ist auch für hörende Angehörige ausgeschrieben und der Verweis darauf, dass die Sprechweise das Absehen erleichtern kann, ist ein klares Signal, dass Barrieren zur Kommunikation auch in der Umwelt und nicht nur in der von Hörlosigkeit betroffenen Person verortet werden. Es ist wichtig anzumerken, dass in den Programmen 04/05, 2005, 2014 und 2015 derselbe Kursleiter im Ankündigungstext benannt

²⁷ Besonders im Falle von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung besteht die Gefahr einer neuen Exklusion, wenn zugunsten „inkluisiver“ Strukturen weniger auf spezielle Bedürfnisse eingegangen wird.

wird, was die Möglichkeit ausschließt, dass diese Überarbeitungen einem Personalwechsel geschuldet sein könnten. Vielmehr spiegeln die Kursankündigungen sprachliche und möglicherweise auch institutionelle und gesellschaftliche Veränderungen im Umgang mit Behinderung wider. Besonders die Kursbeschreibungen der Jahre 2014 und 2015 erwecken den Eindruck eines neuen Ansatzes in der Zielgruppenorientierung und im Kursgeschehen.

Das Beispiel verdeutlicht eine sprachlich-diskursive Entwicklung, die in vielen anderen analysierten Kursbeschreibungen beobachtet wurde und auch am Namen des Fachbereichs sowie an der Betitelung des Programms (von „Problemverarbeitung, Rehabilitation für Behinderte“ zu „barrierefrei lernen“) nachgezeichnet werden kann. Die Kursankündigungen in früheren Programmen lassen eine Zielgruppenorientierung erkennen, die von den kompensatorischen Möglichkeiten der Erwachsenenbildung angesichts der Bedürfnisse und Defizite bestimmter Personengruppen ausgeht und diese wahrgenommenen Defizite bzw. Problemlagen konkret benennt. Obgleich das Programm des Fachbereichs zweifellos noch an den Bedürfnissen und Bildungsinteressen von Menschen mit Behinderungen orientiert ist, scheint die Tendenz dahin zu gehen, Angebote zunehmend zu öffnen, indem der Fokus nicht auf der Etikettierung behindert/nicht-behindert oder der Hervorhebung bestimmter Krisensituationen, sondern auf den Inhalten und Zielen des Angebots liegt. Stärkster Beweis dieser neuen Strategie sind die Angebote unter Kategorie 13, in denen Adressat/innen durch eine Beschreibung des didaktischen Ansatzes angesprochen werden sollten. In anderen Worten, die Orientierung der Angebote wird vom Bedarf (an einem individualisierten Lerntempo, an bestimmten didaktisch-methodischen Aspekten) her definiert und die Planung erfolgt entlang von Lerninteressen und -bedürfnissen statt soziodemographischen, persönlichen Merkmalen oder Zuschreibungen.

Zum einen ist die Abkehr von personenbezogenen und defizitorientierten Definitionen zu begrüßen, weil sie einem Behinderungsverständnis entspringt, das Behinderung als ein komplexes, vielfältiges, auch sozial hervorgebrachtes Phänomen statt als ein im Individuum verhaftetes, von außen nennbares Problem begreift. Zum anderen stellt sich die Frage, ob der Rückgang in der Spezifität der Zielgruppenbenennungen und in ihrer Problembezogenheit die Möglichkeiten verringert, schwierige Lebenssituationen als Lernanlass zu nehmen und dabei gesellschaftlich-politische Missstände zu thematisieren. Es konnte durch die Programmanalyse festgestellt werden, dass jene Zielgruppen, die vor allem mit dem Thema Problemverarbeitung angesprochen werden - nämlich „Spezifisch, exklusiv“ (K1), „Spezifisch, auch mit Angehörigen“ (K2), „Menschen mit körperlicher Behinderung“ (K3), „behinderte Menschen“ (K5) und „Eltern“ (K7) - genau diejenigen sind, die über den untersuchten Zeitraum immer seltener gezielte Erwähnung im Programmheft finden.

5.4.3. Ausblick

Das Programm des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ diene hier als exemplarischer Fall der zielgruppenorientierten Erwachsenenbildung. Wegen der Bedeutung des Fachbereichs als ‚Leuchtturm‘ in dieser Sache dürften die Ergebnisse der Programmanalyse für andere Institutionen aufschlussreich sein, die sich heutzutage bewusst für die Bedürfnisse von Menschen öffnen, die bisher aufgrund von Barrieren an der organisierten Erwachsenenbildung nicht teilnehmen konnten.

Die in der Programmanalyse gewonnenen Kategorien zeigen auf, welche Zielgruppen in Angeboten des Fachbereichs angesprochen und wie diese definiert werden. Die Entwicklung über vier Jahrzehnte weist eine abnehmende Spezifität von Zielgruppenbenennungen nach, welche thematisch mit einem Rückgang in Angeboten zu Problemverarbeitung einhergeht. Dieses Phänomen könnte seine Wurzel in einer Verschiebung in der Relevanz der Volkshochschule als Plattform für die Belange bestimmter Personenkreise haben. Gleichzeitig könnte dem auch eine veränderte Strategie der Zielgruppenorientierung zugrunde liegen, die ein defizitorientiertes, auf individuelle Eigenschaften fixiertes Vorgehen durch einen Ansatz ersetzen möchte, der Gruppen auf der Basis gemeinsamer (Lern-/Verwertungs-)Interessen und nach Bedarf an einer bestimmten Didaktik zusammenbringt. Die Programmanalyse macht die diskursive Tendenz sichtbar, besonders seit den frühen 2000er Jahren auf problematisierende Zuschreibungen und auf Etikettierungen zu verzichten. Obwohl die Zielgruppenansprache in den neueren Programmen viel offener erfolgt, wird durch die Analyse des Kursorts ersichtlich, dass der Fachbereich nach wie vor konsequent die Strategie präferiert, gezielt auf Menschen mit Behinderungen zuzugehen, indem er ihre Bedürfnisse an bestimmten Rahmenbedingungen in Betracht zieht.

Einige Aspekte der allgemeinen Diskurse zu Zielgruppenorientierung und zu ‚Menschen mit Behinderungen‘ als Zielgruppe lassen sich in der Arbeit des Fachbereichs wiedererkennen. Die Tatsache, dass bestimmte Zielgruppen aus dem Programm verschwinden, könnte mit dem Rückgang an emanzipatorischen, politisch ausgerichteten Angeboten in der Erwachsenenbildung generell sowie mit der Etablierung von Bildungsangeboten innerhalb des Systems der Behindertenhilfe zu tun haben. Veränderte Zielgruppenansprachen und -strategien hängen wohl mit der ab den 1990er Jahren zunehmenden Kritik an Zielgruppenorientierung zusammen und sind auch Zeichen des Einflusses supranationaler Agenden wie der UN-BRK, die für die Arbeit am Fachbereich genauso wie für andere (Erwachsenen-)Bildungsinstitutionen einen Paradigmenwechsel bedeuten.

Vor dem Hintergrund des höchstens sporadischen Interesses der allgemeinen Erwachsenenbildung an ‚Menschen mit Behinderungen‘ als Zielgruppe führte die Etablierung eines dieser Zielgruppen gewidmeten Fachbereichs am Bildungszentrum Nürnberg zur gesicherten und konsequenten Bereitstellung von Angeboten. Zugleich ist die Institution unter heutigen Maßgaben neu gefordert, genau diese gesonderte Struktur in Frage zu stellen und den Blick auch auf die Inklusivität der Institution als Ganzes zu richten. Das Bestehen des Fachbereichs seit 1974 ist Beweis dafür, dass

Fragen um die Partizipation von Menschen mit Behinderungen an Bildungsangeboten und in der Gesellschaft insgesamt keineswegs neu sind. Um diesen Fragen im heutigen Kontext nachzugehen, muss die Erwachsenenbildung das Rad nicht neu erfinden, sondern kann auf bestehenden Erfahrungen aufbauen und aus ihnen lernen.

6. Literatur

- Ackermann, K.-E., & Ditschek, E. J. (2015). Von der separierenden zur inkludierenden Erwachsenenbildung. Rückblick, Situationsanalyse und Ausblick. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65(4), S. 308–316.
- Ackermann, K.-E. (2012). Zwischen den Stühlen. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 19(2), S. 26–29.
- Ackermann, K.-E., & Amelung, M. (2009). *Gutachten zur Situation der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin*. Berlin: Lebenshilfe.
- Autorengruppen Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: wbv.
- BAGWfbM – Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. (2016). *Belegte Plätze nach Behinderungsarten*. (Einzelne Tabellen für die Jahre 2006 – 2016). <http://www.bagwfbm.de/category/34>. Zugegriffen: 26. November 2016.
- Beier, B. (1974). Behinderte und ihre Angehörigen – eine Zielgruppe in der Volkshochschularbeit? *Hessische Blätter für Volksbildung*, 24(3), S. 227–232.
- Bildungszentrum (2016). *Kursliste barrierefrei Lernen / Angebote für behinderte und nichtbehinderte Menschen*. <http://bz.nuernberg.de/gesellschaft-und-kultur/fachgruppe/behinderte-und-nichtbehinderte-menschen.html>. Zugegriffen: 26. November 2016.
- Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J., & Kuper, H. (Hrsg.) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: wbv.
- Blin, J., Seibt, L., Schubert, C., & Schiller, P. (2014). Erwachsenenbildung inklusiv? Ergebnisse einer bundesweiten Online-Befragung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention an Volkshochschulen. *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 25(1), S. 52–58.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). *Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Stand August 2013. Bonn: BMAS.
- Brandt, P. (2003). „Unser Leben ist immer eine Art Kompromiss.“ Streifzüge durch Erwachsenenbildung und andere Grenzregionen mit Peter Radtke. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 10(4), S. 24–27.
- Bremer, H. (2010). Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 10, S. 04/2–04/10.
- Brodisch, P., & Galle-Bammes, M. (2000). Autonomie als zentrales Anliegen der Erwachsenenbildung. In R. Markowetz & G. Cloerkes (Hrsg.), *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis* (S. 350–352). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

- Brose, N. (2014). Weiterbildung für alle? *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37(1), S. 84–97.
- Brüning, G., & Kuwan, H. (Hrsg.) (2002). *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Bücheler, H. (2003). Der lange Weg zu inklusiver Bildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 10(4), S. 43.
- BVV: Bayrischer Volkshochschulverband e.V. (2012). *Profilpapier „vhs liegt nahe und bringt weiter“*. München: Bayrischer Volkshochschulverband. [https://www.vhs-bayern.de/web/ttwbvvnnsf/id/vhs-aufgaben-bvv_de/\\$file/bvv_Profilpapier_vhs-liegt-nahe.pdf](https://www.vhs-bayern.de/web/ttwbvvnnsf/id/vhs-aufgaben-bvv_de/$file/bvv_Profilpapier_vhs-liegt-nahe.pdf). Zugriffen: 26. November 2016.
- Clark, M. (2006). Adult Education and Disability Studies, an Interdisciplinary Relationship: Research Implications for Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 56(4), S. 308–322.
- Degen-Zelazny, B. (1974). Zielgruppenarbeit als Mittel zur Demokratisierung der Volkshochschule. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 24(3), S. 198–205.
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2010). *Trends in der Weiterbildung – DIE Trendanalyse 2010*. Bielefeld: wbv.
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2003). Behinderungen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 10(4). Bielefeld: wbv.
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (2011). *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Bonn: DVV. https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/3_Der_Verband/DVV_Kurzfassung_2011.pdf. Zugriffen: 26. November 2016.
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (1978). *Stellung und Aufgabe der Volkshochschulen*. Bonn: DVV. http://www.vhs-le.de/downloads/Stellung_und_Aufgabe.pdf. Zugriffen: 26. November 2016.
- Eckert, A., & Heinrich, K. (2007). Inklusion und ihre paradigmatische Qualität. *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 18(1), S. 3–9.
- Enoch, C., & Gieseke, W. (2011). *Wissensstrukturen und Programmforschung. Programmforschung als empirischer Zugang zur Bildungsarbeit der Weiterbildungsinstitutionen*. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/weiterbildungsprogrammarchiv/programme/entwicklungen>. Zugriffen: 26. November 2016.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (1999). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim/München: Juventa.
- Faulstich, P., Teichler, U., Bojanowski, A., & Döring, O. (1991). *Bestand und Perspektiven der Weiterbildung (Das Beispiel Hessen)*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fisseler, B., & Markmann, M. (2012). Universal Design als Umgang mit Diversität in der Hochschule. *Journal hochschuldidaktik*, H. 1-2, S. 13-16. http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2012_1-2/journal_hd_1-2_2012.pdf. Zugriffen: 26. November 2016.
- Fleige, M., & Reichart, E. (2014). Statistiken und Programmanalyse als Zugänge zur Angebotsforschung. Erkundungen am Beispiel der kulturellen Bildung in der Volkshochschule. In H. Pätzold, H. von Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung* (S. 68–87). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Furrer, H. (1999). Erwachsenenbildung von behinderten Menschen aus der Sicht der allgemeinen Erwachsenenbildung. In A. Rieg-Pelz & B. Wilder (Hrsg.), *Mut zur Qualität – Erwachsenenbildung der Zukunft gestalten* (S. 28–31). Berlin: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung.
- Galle-Bammes, M. (2015). Bildungszentrum Nürnberg "barrierefrei lernen". Auf dem Weg zu einer inklusiven Volkshochschule. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65(4), S. 363-368.
- Galle-Bammes, M. (2012). Die Volkshochschule auf dem Weg zu einer Erwachsenenbildung für ALLE. In K.-E. Ackermann, R. Burtscher, E. J. Ditschek & W. Schlummer (Hrsg.), *Inklusive Erwachsenenbildung – Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe*. (S. 125-134). Berlin: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung.
- Gieseke, W., von Hippel, A., Stimm, Maria, Georgieva, I., & Freide, S. (i.E.). Programmarchive und -sammlungen (Arbeitstitel). In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.) (i.E.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165–173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock & I. Börjesson, *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland - Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. (S. 43-108). (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 1). Münster u.a.: Waxmann.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945 – 1997*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W. (1990). Arbeitsformen feministischer Zielgruppenarbeit. In W. Mader (Hrsg.), *Weiterbildung und Gesellschaft* (S. 75-113). Bremen: Universitätsbuchhandlung.
- Hambitzer, M. (1991). *Organisation und Finanzierung der Weiterbildung mit geistig behinderten Erwachsenen. Sonderdruck aus Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.), Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung*. Referate und Praxisberichte, Bd. 24, Große Schriftenreihe. Marburg/Lahn: Bundesvereinigung Lebenshilfe.
- Hambitzer, M. (1984). *Erwachsenenbildung mit Behinderten. 10 Jahre Fachbereich „Behinderte – Nichtbehinderte“ am Bildungszentrum der Stadt Nürnberg*. Nürnberg: Bildungszentrum der Stadt Nürnberg.
- Hambitzer, M. (1980). Volkshochschul-Angebote für Behinderte. In B. Wolf u.a. (Hrsg.), *Weiterbildung für behinderte Mitbürger. Bericht einer HVV-Fachkonferenz – 17.-19.12.1979*. (S. 17–20). Frankfurt a.M.: Hessischer Volkshochschulverband.
- Hambitzer, M. (1977). Erwachsenenbildung für Behinderte. *Volkshochschule im Westen*, 29(4), S. 161–164.
- Heimlich, U., & Behr, I. (2010). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt, R. & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4. durchgesehene Aufl. (S. 813–826). Wiesbaden: VS Verlag.

- Heinrich, K. (2007). Auf dem Weg zur Inklusion – Umsetzung der heilpädagogischen Leitidee durch KoKoBes? *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 18(1), S. 22-31.
- Heuer, U. (2003). Programmplanungshandeln zwischen Bildungsmanagement und neuen Lernkulturen. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 161-188). Bielefeld: wbv.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 7(1). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>. Zugriffen: 26. November 2016.
- Hippel, A. von (2011). Programmanalysen in der Erwachsenenbildung – am Beispiel einer exemplarischen Analyse medienpädagogischer Angebote. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 224–231). Berlin: Abt. Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Humboldt Universität zu Berlin.
- Höffer-Mehlmer, M. (2010). Programmplanung und -organisation. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4. durchgesehene Aufl. (S. 989–1002). Wiesbaden: VS Verlag.
- Holzer, B. (2010). Benennen wir doch endlich Defizite! Ein kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendiskussionen. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 10, S. 11/2–11/5.
- Huntemann, H., & Reichart, E. (2015). *Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014 – DIE*. www.die-bonn.de/doks/2015-volkshochschule-statistik-36.pdf. Zugriffen: 26. November 2016.
- IDGS – Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser (2016). *Geschichte der Deutschen Gebärdensprache*. <http://www.taubwissen.de/content/index.php/geschichte/geschichte-der-deutschen-gebaerdensprache>. Zugriffen: 26. November 2016.
- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 9, 1, Art. 37. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/727#g35>. Zugriffen: 26. November 2016.
- Kil, M. (2012). Stichwort „Inkludierende Erwachsenenbildung“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 19(2), S. 20-21.
- Klee, E. (7. Juni 1974). *Sie lassen sich nicht abschieben*. Zeit Online. <http://www.zeit.de/1974/24/sie-lassen-sich-nicht-abschieben>. Zugriffen: 26. November 2016.
- KMK – Kultusministerkonferenz/GWK – Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2015). *Aufstieg durch Bildung: Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Bericht zur Umsetzung 2015*. Berlin/Bonn: KWK/GWK. [https://www.bmbf.de/files/Bericht_Qualifizierungsinitiative_in_Deutschland_2015_\(2\).pdf](https://www.bmbf.de/files/Bericht_Qualifizierungsinitiative_in_Deutschland_2015_(2).pdf). Zugriffen: 26. November 2016.
- Köbsell, S. (2006). *Gegen Aussonderung – für Selbstvertretung: zur Geschichte der Behindertenbewegung in Deutschland. Vortrag vom 26.04.2006 am Zentrum für Disability Studies*. Hamburg. <http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/downloads/index.html>. Zugriffen: 26. November 2016.

- Körber, K., Kuhlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J., & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen – Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region*. Bremen: Universitätsbuchhandlung.
- Kraus, K., Stang, R., Schreiber-Barsch, S., & Bernhard, C. (2015). Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 11–28). Bielefeld: wbv.
- Kronauer, M. (2010). Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In M. Kronauer (Hrsg.), *Weiterbildung und Inklusion. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. (S. 24–58). Bielefeld: wbv.
- Küchler, F. von (2010). Inklusion. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB. <http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch>. Zugriffen: 26. November 2016.
- Lassnigg, L. (2010). Editorial. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 10, S. 01/02-01/06.
- Lindemann, B., & Tippelt, R. (2015). Adressaten, Zielgruppen, Teilnehmende. In J. Dinkelaker, J. & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 57–65). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, C. (2003). Integrative Erwachsenenbildung. Auftrag – Didaktik – Organisationsformen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 10(4), S. 28–35.
- Lindmeier, C. (1998). Integrative Erwachsenenbildung im Interesse von Menschen mit (geistiger) Behinderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 67(2), S. 149–164.
- Mader, W. (1990). Adressatenforschung und Zielgruppenentwicklung. In Grundlagen der Weiterbildung (Hrsg.), *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen* (S. 1–16). Neuwied: Luchterhand.
- Mader, W./Weymann, A. (1979). Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In H. Siebert (Hrsg.), *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung* (S. 346–376). Baltmannsweiler: Schneider.
- Mania, E. (2013). Am Sozialraum orientiert: Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20(1), S. 50–52.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum qualitativer Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 1, 2, Art. 20. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>. Zugriffen: 26. November 2016
- Meilhammer, E. (2010). Geschichte der Erwachsenenbildung – ab 1945 in den Westzonen und der Bundesrepublik Deutschland. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB. <http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch>. Zugriffen: 26. November 2016.
- Meisel, K. (2012). Bürde oder Paradigma? Inklusion in der Weiterbildung. In K.-E. Ackermann, R. Burtscher, E. J. Ditschek & W. Schlummer (Hrsg.) *Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe* (S. 17–26). Berlin: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung.
- Nirje, B. (1994). Das Normalisierungsprinzip – 25 Jahre danach. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 63(1), S. 12–32.

- Nittel, D. (2010). Biographie. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB. <http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch>. Zugegriffen: 26. November 2016.
- Nolda, S. (2010a). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 3. Aufl. (S. 293-307). Wiesbaden: VS Verlag.
- Nolda, S. (2010b). Programme. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. überarbeitete Aufl.. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB. <http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch>. Zugegriffen: 26. November 2016.
- Nolda, S. (2003). Paradoxa von Programmanalysen. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. (S. 212–227). Bielefeld: wbv.
- Nolda, S. (1998). Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (S. 139–235). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Nuissl, E. (2010). Trends in der Weiterbildungsforschung. In DIE (Hrsg.), *Trends in der Weiterbildung – DIE Trendanalyse 2010*. (S. 171–181). Bielefeld: wbv.
- Nuissl, E. (2003). Zielgruppen! Zielgruppen? *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 10(4), S. 3.
- Oliver, M. (1990). *The Individual and Social Models of Disability. Paper presented at Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians*. <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>. Zugegriffen: 26. November 2016.
- Pehl, K. (1998). Das Volkshochschul-Programmarchiv nutzen. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (S. 9-60). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Poore, C. (2009). *Disability in Twentieth-Century German Culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Powell, J., & Pfahl, L. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In U. Bauer, H. Uwe, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. (S. 721–740). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Radtke, P. (1980). Bildungszentrum für Behinderte? *Volkshochschule im Westen*, 32(4), S. 177–180.
- Reich-Claassen, J. (2015). Weiterbildungsbeteiligung. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 75-84). Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegert, J., & Musenberg, O. (2010). Bildung und geistige Behinderung – zentrale Spannungsfelder und offene Fragen. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 27–49). Oberhausen: Athena.
- Robak, S. (2012). *Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen*. https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/service_stellen/programmforshung/methodische_handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf. Zugegriffen: 26. November 2016.

- Schäffter, O. (2014). *Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Schäffter, O. (1991). Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In O. Schäffter (Hrsg.), *Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung* (S. 11–42). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schäffter, O. (1981). *Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie*. Braunschweig: Westermann.
- Schiersmann, C. (2010). Zielgruppen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB. <http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch>. Zugegriffen: 26. November 2016.
- Schiersmann, C. (1999). Zielgruppenforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 2. überarbeitete und aktualisierte Aufl. (S. 557 – 565). Opladen: Leske + Budrich.
- Schiersmann, C. (1995). Zielgruppenorientierung. Ein aktuelles Leitprinzip der Erwachsenenbildung? *Pädagogik Extra*, 23(1), S. 21–25.
- Schiersmann, C. (1994). Zielgruppenforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 501-509) Opladen: Leske + Budrich.
- Schlutz, E. (1991). *Erschließen von Bildungsbedarf*. Bonn: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands.
- Schmul, H.-W. (2010). *Exklusion und Inklusion durch Sprache – zur Geschichte des Begriffs Behinderung*. Berlin: Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft (IMEW).
- Schreiber-Barsch, S. (i.E.). Ist Dabei-sein alles? Inklusive Lernorte der Erwachsenenbildung und die Dialektik von Zugang und Barrieren. In K. Dollhausen & S. Muders (Hrsg.), *Vielfalt des lebenslangen Lernens gestalten. Diversität als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen*. Bielefeld: wbv.
- Schreiber-Barsch, S. (2016). Weiterbildung und Inklusion – Alles für Alle!? *Education Permanente*, (1), S. 4-6.
- Schreiber-Barsch, S. (2015). Teilhabe, Inklusion, Partizipation. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 191-198). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreiber-Barsch, S./Fawcett, E. (2015). Erträge von Inklusion: Gesellschaft, Institutionen der Erwachsenenbildung, Lernende. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65(4), S. 349–354.
- Schröder, Hiltrud (1976). *Teilnahme und Teilnehmerschwund als Problem der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Schuchardt, E. (1987). *Schritte aufeinander zu. Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung. Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Heilbrunn/OBB: Julius Klinkhardt.
- Schuchardt, E. (1980). Weiterbildung behinderter Mitbürger. *Volkshochschule im Westen*, 32(4), S. 171–175.
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2001). The social model of disability: an outdated ideology? In S. Barnartt & B. Altman (Hrsg.), *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where we are and where we need to go* (S. 9–28). (Research in Social Science and Disability, Bd. 2) Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

- Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 7. überarbeitete Aufl. Augsburg: Ziel.
- Siebert, H. (Hrsg.) (1998). *Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/siebert98_01.pdf. Zugriffen: 26. November 2016.
- Stadt Nürnberg (2013). *Bildung in Nürnberg 2013. Zweiter Bildungsbericht der Stadt Nürnberg. Nürnberg: Stadt Nürnberg, Bürgermeisteramt/Bildungsbüro*. <https://www.nuernberg.de/imperia/md/bildungsbuero/dokumente/bildungsbericht-nuernberg-2013-web.pdf>. Zugriffen: 26. November 2016.
- Statistisches Bundesamt 2012: *Lebenslagen der behinderten Menschen. Ergebnis des Mikrozensus 2009*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Sozialleistungen/Lebenslagenbehinderte032012.pdf>. Zugriffen: 26. November 2016.
- Statistisches Bundesamt 2015: *Über 10 Millionen behinderte Menschen im Jahr 2013. Pressemitteilung vom 11. Mai 2015 – 168/15*. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/05/PD15_168_122pdf.pdf;jsessionid=38BD8D9019487577DF077961C94114D0.cae3?__blob=publicationFile. Zugriffen: 26. November 2016.
- Stöppler, R. (2014). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung*. München: Ernst Reinhardt
- Strzelewicz, W. (1973). *Demokratisierung und Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Theunissen, G. (2003). *Erwachsenenbildung und Behinderung: Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1977). Minderheitsprogramme an Volkshochschulen. *Volkshochschule im Westen*, 29(4), S. 155–157
- Tietgens, H. (1998). Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (S.62–138). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Tippelt, R., & Hippel, A. von (2005). Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte*, 55(37). S. 38–45.
- UN-BRK 2006/2008. Deutsche Übersetzung im Bundesgesetzblatt (BGBl) 2008, Teil II, Nr. 35, S. 1419. <http://www1.bgb1.de/>. Zugriffen: 26. November 2016.
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>. Zugriffen: 26. November 2016.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 29(1), S. 9–31.
- Wbmonitor Umfrage 2012: *Klima und Strukturen der Weiterbildungslandschaft. Zentrale Ergebnisse im Überblick*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/id/31252>. Zugriffen: 26. November 2016.
- Weinberg, J. (2000). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Weinberg, J. (1965). Sprecherziehung in den Volkshochschulen. Eine Analyse der Ankündigungen in den Arbeitsplänen. *Beilage 1 zu Volkshochschule im Westen*, 17(1), S. 33-36.
- Weisser, J. (2005). „Weiterbildung für alle“ als Theorieproblem. Über Erziehungswissenschaft und ihre Teilgebiete. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 28(1), S. 128–133.
- WHO – World Health Organisation (2001). *ICIDH-2: International Classification of Functioning, Disability and Health. Final Draft*. <http://unstats.un.org/unsd/disability/pdfs/ac.81-b4.pdf>. Zugriffen: 26. November 2016.
- ZSL – Zentrum für selbstbestimmtes Leben Köln (2014). *Die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung*. <http://www.zsl-koeln.de/wer-wir-sind/weitere-infos/selbstbestimmt-leben-bewegung/>. Zugriffen: 26. November 2016.

7. Anhang

Anhang A: Kodierleitfaden für die Programmanalyse

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K1 Spezifisch, exklusiv	Eine bestimmte Behinderungsart bzw. Krankheit wird fokussiert. Angehörige werden nicht angesprochen; Eindruck einer exklusiven Gruppe nur für Betroffene.	„Deutsch als Fremdsprache für gehörlose Aussiedler und Ausländer.“ (1995, Nr. 25 271 B) „Gymnastik für Brustoperierte. Bewegungseinschränkungen im Schulter-, Armbereich sowie Haltungsschäden sind häufig Folgezustände nach Brustoperationen [...]“ (84/85, Nr. 25 7000/1)	Immer, wenn eine bestimmte Behinderungsart bzw. Krankheit erwähnt. „Gemischte“ Angebote wie z.B. „für gehörlose und hörende Menschen“ werden unter K9 kodiert, weil Betroffenheit keine Voraussetzung ist.
K2 Spezifisch, auch für Angehörige	Eine bestimmte Behinderungsart bzw. Krankheit wird fokussiert. Sowohl Menschen mit jener Behinderungserfahrung als auch Angehörige werden als Betroffene und Lernende angesprochen.	„Mit der Aphasie leben! Kontaktkreis für Aphasiker und Angehörige.“ (2014, Nr. 25 166) „Menschen, deren Gehör teilweise oder ganz ausgefallen ist, sollen lernen, vom Munde des Sprechers die wichtigsten sprachlichen Informationen abzusehen. Eingeladen sind auch Angehörige und Freunde von Schwerhörigen und Ertaubten. Sie erfahren dabei... [...]“ (1985, Nr. 25 312)	Immer, wenn bestimmte Behinderungsart bzw. Krankheit erwähnt und Angehörige auch angesprochen. Hinweise auf die Möglichkeit, Assistenz/Freunde/Eltern mitzubringen, zählen nicht, sofern diese nur als Begleitung, nicht explizit als Betroffene/Lernende gesehen werden. Vergl. K6.

K3 Körperliche Behinderung	Körperliche, physische Behinderung ohne weitere Spezifizierung als Voraussetzung für Teilnahme.	„Gesprächskreis mit körperbehinderten Männern.“ (74/75, Nr. P1)	Hinweise darauf, dass der Kursraum für Rollstuhlfahrer/innen zugänglich sind oder z.B. „auch für...“ zählen nicht, da es dabei nicht um ein Angebot nur für diese Zielgruppe geht.
K4 Geistige oder Lernbehinderung	Angebot ist für Menschen mit einer Lernbehinderung bzw. geistiger Behinderung ausgeschrieben. Weitere Ausdrücke: „Entwicklungsgestörte“, Beschreibung anhand von „Intelligenz“ oder „intellektuelle Beeinträchtigung“.	„Wie finde ich mich in meiner Umwelt besser zurecht? – Förderung von lern- und geistig Behinderten“ (1975, Nr. 47) „Musik- und Theatergruppen. Für geistig behinderte Menschen. Alle, die Spaß an Musik und Theater haben, lädt dieses Kursangebot zum Mitgestalten ein. [...]“ (94/5, Nr. 25 510 B)	Wenn mehrere Möglichkeiten, z.B. „für Behinderte und Entwicklungs-gestörte“, zählt der weitere Begriff, also wird dieses Bsp. unter K5 codiert. „Auch für...“ zählt nicht (siehe Regeln K3).
K5 Behinderte Menschen	Zielgruppe „behinderte Menschen“ wird explizit oder implizit genannt bzw. über Arbeits- oder Wohnstatus definiert, z.B. für Beschäftigte in Werkstätten für behinderte Menschen oder Bewohner eines Wohnheims der Behindertenhilfe. Das Kodieren erfolgte in diesem Falle nach Schlüsselphrasen wie „für behinderte Menschen“, „nur für Beschäftigte in der	„Für WfB- und Heimbeiräte und andere interessierte behinderte Teilnehmer/innen“ (94/95, Nr. 25 044) „Wir suchen Mitarbeitende, die sich für die Inhalte [...] einer Radiosendung von und für behinderte Menschen interessieren.“ (2015, Nr. 25 062)	Im Zweifelsfall bei mehrfacher Zielgruppenbenennung: immer diese Kategorie nehmen, weil höchster gemeinsamer Nenner (vgl. Regeln K4).

	<p>[Name] Werkstatt“, „für Bewohner/innen des Wohnheims“ etc. oder anhand der Annahme, dass Beschreibungen wie „gegenseitige Unterstützung rund um das Thema Behinderung“ („Selbstbestimmt Leben‘ – Arbeitskreis“ 04/05, Nr. 25076) eine geschlossene Gruppe bezeichnen. Die Angabe eines Kursorts der Behindertenhilfe langte nicht für das Kodieren unter dieser Kategorie, da es darum ging, <i>explizite</i> Zielgruppenbenennungen nachzuzeichnen.</p>		
K6 Behinderte Menschen und Angehörige	<p>Sowohl behinderte Menschen als auch Angehörige werden als potenzielle Lernende angesprochen.</p> <p>Im Gegensatz zu Kat. 2 entsteht der Eindruck, dass Angehörige den Kurs nur zusammen mit einem behinderten Menschen besuchen könnten, möglicherweise als Begleitperson/Assistenz.</p>	<p>„Kreatives Malen mit Behinderten. [...] zusammen mit ihren Eltern oder Betreuern“ (1975, Nr. 59)</p> <p>„Für behinderte Menschen, deren Angehörige und Freunde.“ (2014, Nr. 25 720)</p>	<p>Sätze wie „evtl. mit Betreuer“ zählen nicht, weil Betreuende so nicht als potenzielle Lernende, sondern als Assistenz angesprochen werden.</p>
K7 Eltern	<p>„Eltern“ oder „Eltern und Erzieher“ (im Sinne von Erziehungsberechtigten) werden gezielt angesprochen.</p>	<p>„Arbeitskreis mit Eltern autistischer Kinder und Jugendlicher“ (74/75, Nr. P5)</p>	<p>Gilt nur für Kurse exklusiv für Eltern/Erziehungsrechtigte. Angebote, wo Eltern zusammen mit ihren Kindern eingeladen werden, gehören in K6.</p>

		„Gesprächskreis Frühförderung. Das Gruppengespräch unter Anleitung einer Psychologin soll den Eltern behinderter Kinder die Möglichkeit geben... [...]“ (1985, Nr. 25 203 B)	Beschreibungen wie „Für Eltern und Betreuer“ oder „Für Eltern und Angehörige“ werden unter Kat. 8 kodiert, weil es sich dabei nicht um ein Angebot nur für Eltern oder Erziehungsberechtigte handelt.
K8 Angehörige/ Interessierte	Angehörige von Menschen mit Behinderungen und/oder Menschen, die an behinderungsspezifischen Themen interessiert sind, werden gezielt angesprochen.	„Offener Gesprächskreis für Eltern und Angehörige.“ (04/05, Nr. 27 930) „Die DGS-Kurse wenden sich an alle, die mit (von Geburt oder seit Kindheit) gehörlosen Menschen Kontakt haben oder wollen.“ (2005, Nr. 27 961 – 27 997)	Im Fall von Beschreibungen wie „für Eltern und Angehörige“ wird diese Kategorie gewählt, weil das Angebot nicht ausschließlich für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte ausgeschrieben ist. Angebote, wo Interesse an Begegnung zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderungen vorausgesetzt wird.
K9 Behinderte und nicht-behinderte Menschen	Diese Angebote sind gezielt integrativ ausgeschrieben. Der Titel/Ankündigungstext enthält die Formel „für behinderte und nicht-behinderte Menschen“, „auch für (nicht-) behinderte Menschen“ oder „für alle“.	„Gesunde Ernährung. Kompaktseminar für blinde/sehbehinderte und sehende Menschen.“ (1995, Nr. 25 303 B) „Lust auf Seide – kreativ am Wochenende. Samstagseminar für alle Menschen.“ (2014, Nr. 25 400)	Falls didaktischer Ansatz auch beschrieben, wird unter K13 kodiert, weil spezifischer. Auch Kurse z.B. „für Gehörlose und Hörende“, „für Sehbehinderte und Sehende fallen unter dieser Kategorie, weil die spezifische Betroffenheit nicht im Fokus steht (vgl. Regeln K1).
K10 Professionell Tätige	Im Fokus stehen berufsbezogene Inhalte für Schullehrer/innen, Dozent/innen der Erwachsenenbildung,	„Farb- und Formübungen für therapeutische Malerei. Malübungen und bildnerische Denk-	Wird nur so kodiert, wenn es im Angebot klar um Inhalte für die berufliche Entwicklung geht und wo keine Assistenzrolle während des

	Betreuer/innen der Behindertenhilfe oder Studierende im (Sonder-)pädagogischen Bereich. Die Relevanz für das Arbeitsfeld wird konkret erwähnt.	<p>übungen als Voraussetzung für eine wirksame künstlerische Arbeit mit Behinderten. Der Kurs wendet sich an alle Personen, die an einer heilpädagogischen Tätigkeit interessiert sind – auch Studenten mit kunsttherapeutischen Zielvorstellungen.“ (1984/5, Nr. 25 250)</p> <p>„Verstanden! – Wie gestalte ich meinen Kurs für schwerhörige Teilnehmende barrierefrei? Mit wenigen Tricks bewirken Sie, dass Ihr BZ-Kurs auch von schwerhörigen Menschen gut verstanden und gerne besucht wird.“ (2015, Nr. 27 918)</p>	Kurses übernommen werden sollte.
K11 Nichtbehinderte Menschen	Es wird im Ankündigungstext deutlich, dass das Angebot vorrangig oder nur auf nicht-behinderte Menschen gerichtet ist.	„Mit dem Rollstuhl durch die Stadt. Abenteuer- und Erlebnistour für nicht-behinderte Menschen.“ (1995, Nr. 00171)	Es steht nicht das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung im Vordergrund. Solche Angebote sind unter Kat. 9 zu codieren.
K12 Keine explizite Zielgruppenbenennung	Keine bestimmte Personengruppe wird erwähnt.	„Frühling in Kärnten/Österreich. Außerhalb der Hauptreisezeit dient die Reise zur Erschließung eines unbekannten Teils von Österreich, denn für viele von uns hört Österreich	<p>Fachliche Voraussetzungen (z.B. für Folgekurse) zählen nicht als personenbezogene Zielgruppenbenennung.</p> <p>Bildungsreisen: Hinweis auf barrierefreie Unterkunft</p>

		<p>schon bei Wien und Innsbruck, wenn nicht gar schon bei Salzburg auf.“ (1985, Nr. 03 940 B)</p> <p>„Wer rastet – der rostet. Wir nicht! Körper und Geist wollen wir mit Musik, Bewegung u. Spiel fit halten.“ (2005, Nr. 25 – 671)</p>	nicht als Zielgruppenbenennung zu verstehen.
K13 Definiert über den didaktisch-methodischen Ansatz	<p>Keine bestimmte Personengruppe wird erwähnt. Didaktische Elemente wie Binnendifferenzierung und Lerntempo werden hervorgehoben. Die Kursbeschreibung enthält Schlüsselwörter wie „in kleinen Schritten“, „Langsamkurs“, „in einfacher Sprache“, „im eigenen Tempo“.</p>	<p>„Textverarbeitung in kleinen Schritten“ (2015, Nr. 25288)</p> <p>„Englisch – Lerntreff. Die Teilnehmer/innen bestimmen hier die Themen. Jede/r kann entsprechend dem eigenen Lerntempo lernen. Durch viel „Sprechen“ wird versucht, die Fremdsprache so verständlich wie möglich zu machen und gleichzeitig die Scheu vor dem „sich in Englisch ausdrücken“ abzubauen. Individuelle Arbeitsblätter erleichtern das Wiederholen und Vertiefen.“ (2005, Nr. 25 281)</p>	<p>Die Benennung einer spezifischen Zielgruppe wird immer als solche kodiert, auch wenn Beschreibung des didaktischen Ansatzes vorhanden. Definition über den didaktischen Ansatz zählt nur, wenn anstatt einer konkreten Zielgruppenansprache. <u>Ausnahme:</u> wenn bei Angeboten, die sonst unter K9 zu erfassen wären, didaktische Hinweise gegeben werden, dann K13, weil spezifischer.</p> <p>Erläuterungen zu den Methoden (z.B. „in Übungen mit verteilten Rollen werden neue Möglichkeiten erprobt...“) zählen nicht, wenn kein Hinweis auf Differenzierung / Modifizierung.</p>

**Anhang B: Anzahl und Prozentzahl der Angebote am Fachbereich
Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen, die an In-
stitutionen der Behindertenhilfe (B.hilfe) stattfinden (1974/5 – 2015).**

Programm	74/5	'75	84/5	'85	94/5	'95	04/05	'05	'14	'15
Kursort B.hilfe (Anzahl)	9	13	34	36	48	50	41	42	38	39
Gesamte Anzahl der Angebote	33	39	133	145	154	153	168	168	136	137
Kursort B.hilfe (%)	27	33	26	25	31	33	24	25	28	28

Quelle: Eigene Programmanalyse

Anhang C: Korrespondenz mit Michael Galle-Bammes, Leiter des Fachbereichs *barrierefrei Lernen/Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen* am Bildungszentrum Nürnberg.

to me

11 May ☆

Turn off for: German x

German > English > Translate message

Hallo Frau Fawcett,

ich habe schon unterschiedliches an Kursleiterfortbildung angeboten: Ganztägig über den bwr das letzte Mal im Nov. 2014 (da hier ein aktives sich Zeitnehmen gefordert ist, bisher 1x von 3x zustandegekommen) künftig im Oktober vom bwr als 90 Min. Workshop auf einem Kursleitertag geplant, in Bamberg 2015 als 80 Min (die Hälfte Vortrag, die andere Hälfte Fragen) vor über 120 Kursleiter/innen bei einer Vollversammlung mit Buffet und Ehrungen.

Von der Konzeption her, bieten wir auch in Behinderteneinrichtungen/-werkstätten an, damit Menschen mit Behinderung an ihnen vertrauten Orten unsere Bildungsangebote (angstfrei) kennenlernen können. Insofern wäre dies primär zielgruppenspezifische Ansprache... Trotzdem sind diese offen für Teilnehmende von außen, ob mit oder ohne Behinderung. Zumindest 1 Halbjahr hat auch eine nichtbehinderte Frau in den abgelegenen Kursort den Englischkurs von besucht, eventuell auch noch weitere? In der Werkstatt dies im wegen dem benachbarten Wohngebiet häufiger vor. Eingeschränkt offenes Angebot ist auch eine Standortfrage

Herzliche Grüße, Michael Galle-Bammes

Stadt Nürnberg - Bildungszentrum im Bildungscampus Nürnberg

Fachteam Gesellschaft und Kultur
barrierefrei lernen & Kompetenzen für das Alter

09103 Nürnberg Gewerkschaftsamt 1 71 002

4 Aug ☆

Turn off for: German x

Hallo Frau Fawcett,

auch die anderen Bereiche haben im Laufe der Zeit Veränderungen erfahren, teilweise größere als „barrierefrei lernen“. Bei der Zielgruppemarbeit ist die „Frauenbildung“ auf verschiedenste Bereiche verteilt und weniger geworden, die Männerbildung findet in kleinem Umfang bei Gesundheit statt, die Kompetenzen für das Alter manage ich inzwischen bei gleichem Umfang plus ehrenamtliche Alten-Akademie mit, andere Teile wie „Kurse in der Justizvollzugsanstalt“ sind verschwunden. Die Ausländerbildungsarbeit findet nun im Bereich Grundbildung und „Deutsch als Fremdsprache“ schon immer im Fachteam Sprachen statt.

Mögliche Ergänzungen zu den Zitaten in rot, wäre aber auch so wie dargestellt in Ordnung.

Die Arbeit des Fachbereichs wird zu 34 – 36% durch Teilnehmerbeiträge finanziert: die restliche Finanzierung kommt von der Stadt Nürnberg (33%) und dem Land Bayern (11 – 13%).

Laut dem jetzigen Leiter des Fachbereichs ist die Kontinuität in diesen und anderen Angeboten oft wegen einer langen Teilnehmerbindung möglich, die aber auch dazu führt, dass manche Angebote immer dieselben Teilnehmenden umfassen. Um schwierige gruppendynamische Prozesse zu vermeiden, werden eine Reihe von Maßnahmen ergriffen, um regelmäßige auch Teilnehmerwechsel in Kursen zu erzielen.

Es wäre allerdings falsch, das Verhältnis zwischen dem Bildungszentrum und anderen Anbietern nur als eins der Konkurrenz zu betrachten. Z.B. wies der jetzige Leiter des Fachbereichs darauf hin, dass man sich bei dem in den Programmen 94/95 und 1995 auftauchenden Rollstuhltennis-Kurs als „Türöffner“ betrachtet hat. Ziel war von Anfang an die perspektivische Überführung des Angebots für Rollstuhlfahrer/innen in den schon bestehenden Tennisverein. Im Sinne des Subsidiaritätsprinzips werden Bildungsmaßnahmen mit Programmkostenzuschuss primär nachrangig nur dann angeboten, wenn kein anderer Anbieter diese Aufgabe in der Stadtgesellschaft übernimmt. Beispielsweise wurde Blindenschrift an den Blindenbund abgeben, als dieser dies anbieten wollte.

Ich bin gespannt Ihre Arbeit zu lesen und freue mich auf die Übersendung einer pdf.

Herzliche Grüße, Michael Galle-Bammes

Stadt Nürnberg - Bildungszentrum im Bildungscampus Nürnberg

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report

- | | |
|---------|---|
| Band 1 | Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 2 | Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 3 | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002) |
| Band 4 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2001 |
| Band 5 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin:
Humboldt-Univ., 2004 |
| Band 6 | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit
Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht be-
arb. Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung.
Bildung – Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2005 |
| Band 8 | Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Ma-
gister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 9 | Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.
Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 10 | Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutio-
nen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Aka-
demie(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-
Univ., 2007 |

- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl. 2009)
- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)

- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (in Bearbeitung – noch nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S.
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“
Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45 Mecarelli, L.
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 46 Hoffmann, S.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016 (im Erscheinen)
- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 48 Georgieva, I.
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016

Schulte, D.

Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studiensprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016